

III Jornada Brasileira de Educação e Linguagem
XII Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul
III Encontro dos Mestrados Profissionais em Educação e Letras

Tema: **IMPACTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

UEMS, Campo Grande, Brasil - 06 a 08 de junho de 2018



ISBN: 978-85-99540-88-6

O QUE REVELAM OS CARDENOS ESCOLARES SOBRE O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Ednéia Maria Azevedo Machado¹
Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Fabiana Furtunato Gomes Dutra²
Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Resumo: O presente estudo é um recorte de uma pesquisa realizada no período de agosto de á outubro de 2017 para elaboração do trabalho de conclusão de curso (TCC) e situa-se na área da Educação Infantil e teve como questão analisar as práticas pedagógicas sobre o ensino da matemática reveladas nos cadernos escolares das crianças de turmas do Pré II escolar (5 anos). A pesquisa é qualitativa e consiste na análise de documentos que foram os cadernos escolares de três instituições de Educação Infantil do município de Ouro Preto Do Oeste-RO no qual foram selecionados dois cadernos de duas turmas diferentes do Pré-II. Como aporte teórico, foram estudados, DCNEI (2010), RCNEI (1998) KAMII (1995) entre outros. As análises das atividades para o ensino da matemática na educação infantil revelam que as propostas estão ainda pautadas na memorização e repetição, que consideram as crianças como sujeito passivo no processo de aprendizagem nesta área de conhecimento.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ensino da Matemática. Cadernos Escolares

Introdução

Este texto é um recorte dos estudos realizados em um trabalho de conclusão de curso (TCC), com objetivo analisar as práticas sobre o ensino da matemática na Educação infantil a partir dos cadernos escolares. Levantando quais as concepções de ensino de matemática são apresentadas nos documentos oficiais que orientam o trabalho na Educação Infantil e também verificar quais as concepções do ensino da matemática estão reveladas nos cadernos de pré-II de três escolas do município de Ouro Preto do Oeste-RO.

¹ Professora do curso de Pedagogia – Campus Ji-Paraná. Lotada no Departamento de Ciências Humanas de Sociais- DCHS . Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia – GPEA, Coordenadora da linha de pesquisa: Estudos da Infância: Formação, Concepção e Prática Pedagógica.

² Acadêmica do Curso de Pedagogia – Campus de Ji-Paraná.

Considerando que a Educação Infantil se configura como um espaço institucionalizado de conhecimento e aprendizado às crianças, dividida em creches e pré-escolas, sendo que a creche atende crianças de 0 a 3 anos e pré-escola as crianças de 4 a 5 anos. As discussões em relação a essa etapa de ensino vêm ganhando visibilidade em nosso país, tanto nas questões de políticas destinadas a criança pequena quanto à produção científica. A inclusão da educação infantil como uma etapa da educação básica implicou na intensificação dos debates sobre a organização do trabalho para o atendimento as crianças pequenas.

Assim, diante deste cenário vários documentos foram elaborados com o intuito de dar base para construção de propostas para desenvolvimento de atividades que consideram as crianças como sujeitos de direitos. Por acreditarmos que são documentos que tratam mais especificamente da organização do ensino destacamos: O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999) são documentos que propiciam subsídios para o trabalho pedagógico na Educação Infantil.

O que os documentos oficiais e o ensino da matemática na Educação Infantil

Como já mencionado Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010), são documentos contribuem com as reflexões sobre o currículo pautado nas múltiplas linguagens e também na organização da prática docente, alguns destes documentos foram elaborados há quase 20 anos e ainda hoje trazem em seu corpo contribuições significativas para o processo de ensino e aprendizagem.

As diretrizes (DCNEI) compõem em seu corpo concepções, objetivos, organizações e princípios que nortearão o trabalho das instituições de Educação Infantil. Em seu sentido mais normativo, busca direcionar os significados desta modalidade e as práticas pedagógicas direcionadas às crianças desta faixa etária.

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18).

Por isso, a criança deve ser vista com ser social capaz de aprender e avançar, ela não pode ser considerada incapaz de pensar e de melhorar em todos os seus aspectos, mas sim, deve ser vista como autora de seu desenvolvimento, cabendo à escola ser mediadora desse

processo. Segundo as DCNEI a criança é

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

Logo, a criança deve ser considerada como um sujeito ativo no seu processo de aprendizagem e conforme é apresentada ao universo escolar ela cria e ressignifica seus conceitos sobre os mais diversos assuntos. Estabelece vínculos, descobre enquanto brinca, produz novos sentidos ao que já conhece. O conhecimento desse mundo de forma positiva lhe proporcionará fazer novas interpretações, aprendizagens e desenvolvimento de forma que ela entenda e seja autônoma para compreender esse processo.

O RCNEI (1998) orienta o trabalho das creches e pré-escolas em relação aos espaços e as situações de aprendizagem que cada um oferece, orienta a respeito da avaliação e as propostas de conteúdos para cada etapa da criança, além de sintetizar as áreas de conhecimento um a um, dando assim uma direção aos professores para organizarem seu planejamento de acordo com o desenvolvimento da criança.

No que tange ao ensino da matemática na Educação Infantil esse documento apresenta discussões a respeito de como pode se ensinar e aprender a matemática, possibilitando que as crianças possam vivenciar e experimentar através de situações significativas. Neste sentido, o Referencial traz que (1998, p. 207) “[...] o trabalho com a matemática pode contribuir para a formação de cidadãos autônomos, capazes de pensar por conta própria, sabendo resolver problemas”. A matemática como uma área do conhecimento, tem grande responsabilidade na tarefa da construção do indivíduo, com ela é possível formar crianças autônomas capazes de resolverem conflitos através de suas próprias convicções.

Ao analisarmos o Referencial nos deparamos com propostas de atividades para a Educação Infantil que incentivam os alunos a pensarem, a evoluírem em seu pensamento lógico-matemático.

Ao se trabalhar com conhecimentos matemáticos, como com o sistema de numeração, medidas, espaço e formas etc., por meio da resolução de problemas, as crianças estarão, conseqüentemente, desenvolvendo sua capacidade de generalizar, analisar, sintetizar, inferir, formular hipótese, deduzir, refletir e argumentar (BRASIL, 1998, p. 212).

Adquirindo assim, um saber que será utilizado tanto no espaço escolar quanto fora dele, e tal conhecimento será valioso para compreensão de todo o processo de aprendizagem. Mas, para tanto são necessárias atividades que estimulem a criança a pensar matematicamente

e isso acontece quando ela brinca, joga, conversa, ou seja, de várias maneiras em qualquer situação que tenha que resolver problemas.

Em relação à influência das atividades no processo de aquisição de conhecimento, o Referencial Curricular aponta que é comum vermos atividades incoerentes, e que não desperta na criança o aprendizado sobre a matemática. Quando trata da organização das atividades traz que: as sequencias de atividades se constituem em uma série de ações planejadas e orientadas com o objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida. São sequencias para oferecer desafios com graus diferentes de complexidade. (Brasil, 1998 p. 236). Neste contexto, acreditamos serem necessárias atividades que despertem curiosidade e sentido às crianças, desta forma, os professores precisam estar sempre buscando atividades que possam contribuir efetivamente para ampliação do repertório das crianças, considerando sempre seu potencial para a construção das noções matemáticas.

Ainda sobre essa reflexão o RCNEI (1998) afirma que “há uma ideia corrente de que as crianças aprendem não só a Matemática, mas todos os outros conteúdos, por repetição e memorização por meio de uma sequência linear de conteúdos encadeados do mais fácil para o mais difícil (BRASIL, 1998, p. 209)”. Mas sabemos que a criança deve ser vista como sujeito ativo de seu desenvolvimento, e que precisa ser inserida em acontecimentos que possibilite experimentar diversas situações em que possa colocar suas vivências com a matemática e outras áreas de conhecimento.

Desta forma, cabe ao professor dinamizar as atividades e criar espaços de discussão, análises e resolução de problemas. De acordo com o Referencial, “A seleção e a organização dos conteúdos matemáticos representam um passo importante no planejamento da aprendizagem e devem considerar os conhecimentos prévios e as possibilidades cognitivas das crianças para ampliá-los” (1998, p. 216). Isto é, para que a criança tenha um aprendizado significativo ela precisa estar constantemente desafiada a pensar.

Outras propostas que o professor pode e deve utilizar em sala de aula são os jogos e brincadeiras, e o RCNEI (1998) menciona-os também como fonte de aprendizado. “Vários tipos de brincadeiras e jogos que possam interessar à criança pequena constituem-se rico contexto em que ideias matemáticas podem ser evidenciadas pelo adulto por meio de perguntas, observações e formulação de propostas” (BRASIL, 1998, p. 235). Desta forma, os jogos podem ser usados como fonte de aprendizado, o foco é usar jogos com finalidades didáticas e que deem às crianças autonomia e liberdade para compreenderem os processos matemáticos contidos neles.

A importância dos cadernos escolares como fonte de pesquisa

Os instrumentos usados no processo de ensino aprendizagem dizem muito a respeito do que o professor compreende ao ensinar, e também sobre a aprendizagem do aluno. Os cadernos, por exemplo, são fontes ricas de informações, eles são capazes de revelar quais os conceitos dos professores ao ensinar determinado assunto e também a capacidade que a criança tem em aprender. Indicam como se dá o processo em uma determinada instituição, como os professores compreendem este processo e como os alunos absorvem esse conhecimento.

No cotidiano escolar, os cadernos são objetos utilizados para escrever, anotar, fazer atividades e registros, ele foi introduzido na cultura escolar antes do século XX e a cada década que se passava veio tornando-se item essencial no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, o caderno se tornou ferramenta fundamental para registrar o que se aprende como também anotar o avanço dos alunos e as próprias avaliações.

O surgimento deste material ajudou a reorganizar as folhas que ficavam soltas e podiam ser perdidas como também a separação dos conteúdos conforme a organização de seus usuários. Usado de diferentes formas, o caderno para os professores serve para registros e avaliações e para o aluno como fonte de conhecimento. Através das atividades o caderno se tornou um rico elemento para auxiliar a criança em sua aquisição de conhecimento.

A importância fundamental do caderno não se limita apenas às séries iniciais ou intermediárias, mas em todo processo de escolarização encontrar-se-á o caderno desempenhando diferentes funções e adquirindo vários significados, entre eles, o material didático como suporte da escrita e material didático como fonte de consulta (GREDEL, 2009, p. 50).

Contudo o caderno (apesar de ser fonte rica de história) não é muito valorizado, depois que se finaliza aquele ciclo geralmente ele é descartado pelos responsáveis ou pelos próprios professores, ignorando seu valor analítico e fonte de pesquisa. Seu sentido analítico é bem mais valioso do que se possa parecer, pois com os registros contidos nos cadernos podem-se levantar questões de como está se dando todo o processo de ensino e aprendizagem.

Como fonte de pesquisa, o caderno vem sendo importante coleta de dados, pois pode revelar como é entendido determinadas atividades e como a criança está compreendendo o que está sendo-lhe proposto. Ao contrário de que se imagine através do caderno é possível identificar se a criança está interpretando bem os assuntos que são passados ao decorrer do ano assim também como o professor conduz esse processo, se é de maneira significativa ou se é de maneira postergada. De acordo com Gredel:

Como documentos escritos, registros do cotidiano, um exame desses cadernos, individual e coletivamente, serviria de base para uma história em continuidade, podendo dar a conhecer o aproveitamento de cada aluno, o cumprimento do programa de ensino e o desenvolvimento prático na sala de aula. Com esse raciocínio, o caderno poderá ser considerado como fonte para se apreender um instrumento de trabalho e de controle, tanto do aluno como do professor (GREDEL, 2009, p. 57).

Com o passar dos anos foi-se percebendo o valor desse material como fonte de pesquisa, e desta forma, consideravelmente importante para identificar os processos contidos nas salas de aulas. É notório que através dos cadernos pode-se melhorar o processo, contribuindo para o avanço significativo dos alunos como também na identificação da prática docente.

O que está revelado nos cadernos escolares sobre o ensino da matemática na educação infantil

Caminhos Percorridos

Para iniciar a análise dos cadernos averiguamos quantas instituições de Educação Infantil tinha no Município de Ouro Preto do Oeste, após levantamento de dados, a visita às instituições foi o segundo passo. Conversamos com todas as diretoras de Escolas Municipais de Educação Infantil das seis instituições que gentilmente disponibilizaram o plano de ensino de matemática das turmas de pré-II.

Com os documentos das seis escolas aleatoriamente foi selecionado três instituições: escolas A, B e C. Foram coletados dois cadernos de cada escola, de duas turmas do Pré-II. A seleção feita pela professora ao disponibilizá-los foi considerar o aluno com mais frequência.

O Caderno A1 é de menino, que visivelmente tem orelhas e uma aparência mais desgastada. O caderno A2 também é de menino, com uma aparência mais cuidada, e o dono do caderno aparentemente faz muitos rabiscos. O Caderno B1 também é de menino, com um aspecto mais conservado, sem rabiscos ou rasuras. O B2 pertence a uma menina, bem colorido e muito bem cuidado, e aparentemente a escrita está mais organizada. Já o caderno C1 é um caderno bem decorado, também de menina, é bem enfeitado e com todas as folhas em perfeito estado. E por fim o C2 que é de menina, e com uma aparência de descuido pelo fato de ter muitos rabiscos, porém não há orelhas no caderno.

Um aspecto comum em todos esses cadernos é que as atividades são coladas neles, e feitas geralmente uma vez por semana. As professoras organizam atividades e fixam as nas páginas desses cadernos. Não há uma organização por área de conhecimento, a cada semana é

colado uma atividade de um componente curricular diferente.

Análises dos dados

Os dados foram levantados para fazer uma reflexão sobre o ensino da matemática nas escolas de pré II, haja vista que apesar dos documentos e todo o processo de construção e orientação ainda existe uma prática revelada nesses cadernos que precisam ser superadas para que ocorra um aprendizado significativo.

Com os planos de curso tivemos acesso aos conteúdos previstos para os quatro bimestres do ano para turmas de crianças de 5 anos. Percebemos nesses planos, que uma semelhança de uma escola para outra, teve caso que duas escolas usavam o mesmo do plano de curso, fazendo-nos refletir se haveria um documento padrão para as instituições de Educação Infantil no município de Ouro Preto Do Oeste – RO. Tais planos apresentavam discussões teóricas sobre Piaget e sobre a criança e seu desenvolvimento.

Observamos que nesses cadernos ainda existem uma grande lacuna entre a teoria e a prática, pois não percebemos nas atividades o conhecimento social proposto com tanto entusiasmo no plano de ensino. Em relação aos planos nos chamou atenção foi que os conteúdos se repetem nos quatro bimestres o que não condiz com as discussões teóricas apresentadas nos referidos documentos, pois de início apresenta uma proposta instigante e em seguida traz em todos os bimestres as mesmas temáticas de atividades.

Outra nota é que das três escolas analisadas, em apenas uma as professoras registram a data nas atividades. Nesta análise tal ponto é importante, pois mostra o tempo em que os mesmos exercícios estão sendo passadas e se com o tempo o nível de dificuldade aumenta ou não, por exemplo, se a partir do 2º bimestre as atividades propostas são mais desafiadoras do que as do 1º bimestre.

Percebemos que há uma repetição das atividades, caracterizando assim, a falta de uma sequencia didática que possa oportunizar os desafios para as crianças colocar em xeque tudo que elas sabem sobre determinados conteúdos. Sabemos que para que aconteça de fato uma aquisição de conhecimento são necessárias atividades que oportunizem as crianças a pensarem, conforme preconiza Souza:

Na maioria das vezes, o professor acredita que basta instruir e explicar o exercício para que a informação contida nele possa ser assimilada pelo aluno. Entretanto, é fato conhecido que o conhecimento não se constitui como mera cópia da realidade, mas, segundo Piaget, pressupõe sempre uma interpretação por parte do sujeito, segundo suas próprias estruturas cognitivas (1988, p. 48).

Nesta faixa etária o professor precisa atentar-se as formas pelas quais as crianças criam os conceitos de número, se elas estão aprendendo de fato a contar e a assimilar a contagem ao objeto e não repetir nenhum ou se estão apenas aprendendo as sequências numéricas, isto é, apenas aprendendo a seguir a ordem dos números sem entender que estes estão ligados aos objetos. Segundo KAMII (1995, p. 34) “as escolas ensinam, tradicionalmente, a obediência e as respostas “corretas”. Assim, sem perceber, elas evitam o desenvolvimento das crianças reforçando sua heteronomia”. Assim, em sua maioria sem perceber a escola usa métodos de apenas transmissão, o que não contribuir com desenvolvimento da autonomia do aluno.

Os cadernos das escolas analisadas refletem os enunciados aqui discutidos, começaremos pela a repetição e memorização, que são tarefas comuns que constatamos nesses cadernos, há casos de uma mesma atividade ser passada em quase todas as 6 turmas das 3 escolas. Sabemos que a repetição e memorização são exercícios que não desafiam as crianças, apresentando certa monotonicidade.

Percebemos nessas duas atividades que memorizar e repetir os numerais são recorrentes nos ambientes escolares, ao vermos essa imagem nos indagamos qual é seu real papel e o que pode fazer para ajudar a criança a elaborar um conceito de número. A criança vai construindo o conceito de número na medida em que é apresentada as diferentes situações que envolvam as noções matemáticas, que lhe oportunizam a pensar e a desenvolver suas habilidades de raciocínio. Elas já possuem alguma familiaridade com os números desde cedo, mais começam a entendê-la depois de vivenciar situações de aprendizagem.

Imagem 1 – B1



Imagem 2 – C2



Fonte: Fabiana Furtunato, 2017.

Nas Imagens 1 e 2 das escolas B (caderno 1) e C (caderno 2) mostram claros

exemplos de atividades de cobrir pontinhos e circular numerais ou quantidades, a criança dessa idade já está inserida em um universo que está acostumada a lidar com situações mais difíceis, e quando chega na escola é colocada para fazer esses exercícios, que pouco pode contribuir para uma de aprendizagem significativas sobre os números.

Essas atividades pouco desafiam as crianças a pensar sobre os números, uma vez que devemos considerar que a matemática está presente em todo lugar, e a criança está em constante contato com ela, é fundamental o professor possibilite propostas em que a crianças possam vivenciar boas situações de aprendizagem e a ampliar de forma sistemática e positiva sua relação com os números. E para tanto, é importante perceber que atividades, jogos, e brincadeiras irão ajudá-lo nessa etapa, haja vista que a criança é capaz de aprender e que pode desenvolver noções matemáticas, e assim é.

[...] bom para a criança aprender a contar, ler e escrever numerais, mas é muito mais importante que ela construa a estrutura mental de número. Se a criança tiver construído esta estrutura terá maior facilidade em assimilar os signos a ela. Se não a construiu, toda a contagem, leitura e escrita de numerais será feita apenas de memória (decorando)
(KAMII, 1995, p. 40).

Em todos os cadernos analisados percebemos que são poucas as atividades propostas que ultrapasse o número 10 e que não siga uma linearidade. Desta forma, indagamos se o essas propostas podem de fato possibilitar a criança formar um conceito de número, pois a lógica é sempre começar do mais fácil para o mais difícil, como também se limitar trabalhar com os números até ao número dez.

Segundo a proposta pedagógica da Escola Sesc (2015, p. 182) “[...] é necessário que o professor reflita previamente sobre o uso dos números, em quais situações eles são utilizados, e em quais funções, para planejar problemas que envolvam seus diferentes significados”. É importante que o professor saiba o que vai ensinar e como o fará, as situações que ele envolverá a criança precisa ter diversos conceitos. Não precisa necessariamente seguir uma ordem ou parar no número 10, é necessário criar situações de aprendizagem que faça sentido às crianças, que apresentem desafios e que sejam construtivos.

Outra proposta de atividade que não se configura desta forma, de acordo com o RCNEI é “a utilização do calendário assim como a distribuição de material, o controle de quantidades de peças de jogos ou de brinquedos etc., no cotidiano da instituição pode atrair o interesse das crianças [...]” (BRASIL, 1998, p. 235). Assim, a criança se familiarizará não só com a contagem até o número 10 mais com números além dele - com o calendário, distribuir

atividades de acordo com o número de crianças, peças de um jogo de tabuleiro - todos esses exercícios estimularão seu raciocínio e não ficarão retidos apenas até o número 10, como também sem necessariamente precisar seguir uma linearidade.

Outros tipos de atividade apresentadas nos cadernos pesquisados foram à relação de desenho ao número e à quantidade como apresentada a seguir.

IMAGEM 3 – A1

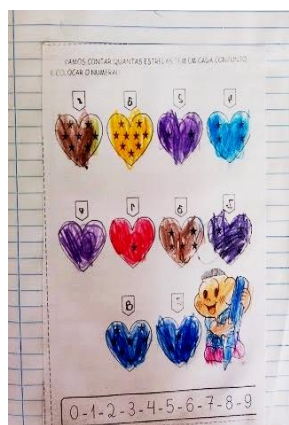
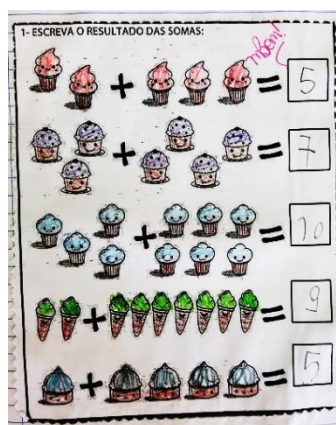


IMAGEM 4 – C1



Fonte: Fabiana Furtunato, 2017.

Nessas atividades observamos desenhos que representam “a comparação de objetos” e até mostram a quantidade total de uma conta. Essa atividade em que a criança tem que assimilar o desenho ao número é recorrente nas atividades que analisamos. De acordo com as reflexões de Souza.

Trabalhar com imagens, figuras e desenhos, utilizando-se apenas de lápis e papel é um meio muito pobre, do ponto de vista da construção do conhecimento e que origina um conjunto de idéias confusas ou de falsos conceitos por parte da criança. Como consequência, a criança apenas retém e repete palavras e símbolos (SOUZA. 1988, p. 49).

Enfim, a ideia que o desenho usado nessa perspectiva auxiliará o aluno a entender quantidades e a desenvolver o conceito de número, ainda é muito presente nas atividades para o ensino da matemática nas escolas de educação infantil mas, acreditamos que esta forma de atividade ainda não cria um ambiente propício ao aprendizado. Reafirmando essa ideia o RCNEI traz que:

[...] é comum enfeitar os algarismos, grafando-os com figuras de bichos ou dando-lhes um aspecto humano, com olhos, bocas e cabelos, ou ainda, promovendo associação entre os algarismos e desenhos, por exemplo, o número 2 associado a dois patinhos. Acredita-se que, dessa forma, a criança estará construindo o conceito de número (BRASIL, 1998, p. 209).

Sendo assim, a grande preocupação que vemos ao olhar para essas imagens é que falta ainda considerar a criança como ser potente ativo diante do processo de aprendizagem. Abstração reflexiva só pode ser adquirida se elas forem inseridas em um contexto em que podem manipular objetos, discutir, criar hipóteses, enfim, forem oportunizadas a pensarem através de jogos e atividades que realmente façam algum sentido a elas, que despertem curiosidade e que sejam desafiadoras. Corroborando com essa ideia a autora Kamii, afirma que:

As crianças não aprendem conceitos numéricos com desenhos. Tampouco aprendem conceitos numéricos meramente pela manipulação de objetos. Elas constroem esses conceitos pela abstração reflexiva à medida em que atuam (mentalmente) sobre os objetos (KAMII, 1995, p. 58).

Desta maneira, temos uma visão de que tais alunos foram basicamente treinados para darem as respostas corretas, as atividades. Desta forma, é certo dizer que há sim aqueles educadores que buscam propostas que veem a criança como ser potente capaz de resolver exercícios que a desafiam, mas vemos ainda hoje muitos docentes que mantêm tais atividades desconexas que nos faz indagar se a criança desta forma realmente estará construindo estrutura numérica.

Imagem 5 – B1

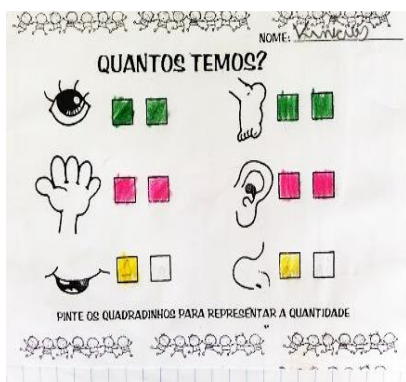


Imagem 6 – C1



Fonte: Fabiana Furtunato, 2017.

As imagens 5 e 6 trouxeram o último bloco de análise que, consiste em atividades sem nenhum desafio às crianças tampouco que de fato desenvolve conceitos matemáticos. Como vemos há nas atividades questões de quantidade como também formas geométricas, mas pedem apenas às crianças que os pinte. Segundo Souza (1988, p. 46) “os exercícios são apresentados sempre acompanhados de alguma instrução verbal por parte da professora que dirige a atividade da criança no sentido de cumprir ordem dada”. Ou seja, apenas preencher a

atividade de acordo com o que o professor pede.

Neste contexto acreditamos que “o professor precisa: [...] Organizar atividades que permitam colocar em jogo, difundir, enriquecer e ampliar os conhecimentos matemáticos que construíram fora da escola” (SESC, 2015, p.176). Esse é o grande desafio da Educação Infantil, propor atividades ricas em conteúdos e dinâmizações que irão servir como instrumentos que auxiliam os alunos na compreensão e construção de conceitos sobre a matemática.

Considerações Finais

Nos cadernos analisados vimos atividades imensamente parecidas, sem uma sequência e também com pouco grau de complexidade, as crianças ficam repetindo as atividades. As atividades somente oportunizam as crianças memorizar e registrar, não as possibilitam experimentar e levantar hipóteses sobre as questões matemáticas, pois estão prontas e de forma linear – do fácil para o difícil .

Quase não se percebeu os conteúdos apresentados nos planos de curso nas atividades propostas para as crianças. A forma como estão organizadas as atividades não dão continuidade ao ensino uma vez que, são atividades repetitivas e que pelo período que já estão fazendo o grau de complexidade continua o mesmo, as crianças têm sempre que fazer os mesmos estilos de atividades. Não há um conteúdo significativo.

O mais preocupante é que da data de análise até o fim do ano letivo estava pouco menos de dois meses, e a grande maioria das atividades sempre obedecendo o mesmo nível de dificuldade e linearidade, limitando-se à atividades desanimadoras e desinteressantes.

Entendemos que os cadernos são uma fonte rica de pesquisa que podem revelar como o está sendo proposto o ensino, a concepção do professor e também pistas do aprendizado do aluno, mas quando os cadernos refletem atividades pouco interessantes e sem estímulo algum faz-nos acreditar que ainda há práticas frágeis e com teor de aprendizado questionáveis que trazem certa preocupação em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 12

Mar/2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. 3. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 31 Jan/2017.

GREDEL, Marlene. T. **De Como a Didatização Separa Histórica Do Seu Objeto: estudo a partir da análise de cadernos escolares**. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/D09_grendel.pdf. Acesso em: 15 Out/2010.

KAMII, Constance. **A Criança e o Número: Implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos**. Constance Kamii; Tradução: Regina A. de Assis – 19º Ed. Campinas –SP, Edit. Papirus, 1995.

SESC.- Serviço Nacional do Comércio. Departamento Nacional. Proposta Pedagógica Educação Infantil. **Matemática**. Rio De Janeiro. 2015. p. 172-205.

SOUZA, Carmen. S. **Um, dois ... Feijão com arroz...Três, quatro... Feijão no prato... A matemática na pré-escola**. Faculdade de Educação UNICAMP. 1998. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2011/matematica/maio/dissertacao_scriptori_de_souza_carmen.PDF. Acesso : 03 out/2017.