

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Mariana Cornélio Duarte

**SOBRE AS PROPOSTAS DE ATIVIDADES PARA A EDUCAÇÃO
INFANTIL OFERECIDAS NA INTERNET: DE QUAIS CRIANÇAS
ESTAMOS FALANDO?**

Porto Alegre
2024

Mariana Cornélio Duarte

**SOBRE AS PROPOSTAS DE ATIVIDADES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL
OFERECIDAS NA INTERNET: de quais crianças estamos falando?**

Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, apresentado como requisito parcial para a obtenção do Título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Dra. Bianca Salazar Guizzo

Porto Alegre
2024

AGRADECIMENTOS

É com o coração grato e realizado que concluo este trabalho. Neste sentido, em primeiro e mais importante lugar, agradeço a Deus por cada passo meu que Ele guiou até aqui, pelo sustento diário e pela capacitação que me concedeu durante o intenso percurso da graduação.

Em segundo lugar, agradeço às professoras referências durante meu trajeto acadêmico: Isabela Dutra e Juliana Goelzer. Conforme cito ao decorrer da escrita deste trabalho, as aulas ministradas por ambas foram os principais pilares que sustentaram minhas reflexões, questionamentos e mudanças de hábitos em minhas práticas docentes. Paralelamente, agradeço à minha orientadora, Bianca Salazar Guizzo, que se fez presente sempre que necessário, orientando-me de forma prática, segura e organizada, garantindo que eu concluísse essa escrita em tempo hábil e com qualidade.

Além destas pessoas especiais, também sou grata aos meus pais, Ana e Luiz Duarte, e ao meu noivo, João, que sempre incentivaram a minha escolha pela docência, bem como estiveram dispostos a acolher-me em momentos que precisei de abrigo, sendo meu porto-seguro em momentos de angústia, mas também de alegrias, aplaudindo-me na primeira fileira da plateia.

Em suma, meu coração é grato a todo processo que necessitei submeter-me para estar aqui hoje, uma vez que este oportunizou-me grandes aprendizados, experiências e possibilitou-me conhecer grandes referências da Educação brasileira.

RESUMO

O principal objetivo deste Trabalho de Conclusão de Curso foi investigar as concepções de criança e de infância que são acionadas a partir de modelos de atividades prontas para Educação Infantil disponibilizados em alguns sites de busca e redes sociais da internet. A este objetivo, articularam-se os seguintes objetivos específicos: a) verificar os tipos de atividades propostas para Educação Infantil nos sites de busca e redes sociais da internet; b) analisar as atividades propostas para a Educação Infantil nos sites de busca e redes sociais da internet à luz de importantes referenciais teóricos da Educação Infantil. Para dar conta destes objetivos, teoricamente a pesquisa realizada articulou-se ao campo teórico da Sociologia da Infância (Corsaro, 2011; Sarmiento e Marchi, 2008). Metodologicamente, alinou-se à pesquisa qualitativa e à pesquisa documental, uma vez que tomou como material empírico atividades constantes em: 1) um perfil do Instagram (Atividades para Educação Infantil); 2) um grupo do Facebook (Educação Infantil: só atividades) e 3) um site (Educador - 300 atividades para crianças). Os resultados apontaram: 1) as atividades sugeridas no material empírico analisado vinculam-se ao simples preenchimento do tempo, já que majoritariamente são atividades fotocopiadas que, provavelmente, são mecanizadas e descontextualizadas do cotidiano das crianças, focando num sujeito do futuro e não no sujeito do presente; 2) as atividades limitam a criatividade e a imaginação. Por fim, cabe destacar que as atividades analisadas acabam restringindo não só a própria capacidade das crianças (já que limitam as aprendizagens significativas), como também engessam a autoria docente.

Palavras-chave: Criança; Educação Infantil; Infância.

ABSTRACT

The main objective of this Final Paper is to investigate the conceptions of child and childhood that are triggered by ready-made activity models for Early Childhood Education available on some Internet search engines and social networks. This objective is linked to the following specific objectives: a) check the types of activities proposed for Early Childhood Education on search engines and social networks on the internet; b) analyze the activities proposed for Early Childhood Education on search engines and social networks on the internet in the light of important theoretical references of Early Childhood Education. In order to meet these objectives, the research is theoretically linked to the theoretical field of the Sociology of Childhood (Corsaro, 2011; Sarmento and Marchi, 2008). Methodologically, it is aligned with qualitative research and documentary research, since it took as empirical material activities from: 1) an Instagram profile (Activities for Early Childhood Education); 2) a Facebook group (Early Childhood Education: just activities) and 3) a website (Educator - 300 activities for children). The results showed that: 1) the activities suggested in the empirical material analyzed are linked to simply filling time, since they are mostly photocopied activities that are probably mechanized and decontextualized from the children's daily lives, focusing on a future subject rather than a present subject; 2) the activities limit creativity and imagination. Finally, it should be noted that the activities analyzed end up restricting not only the children's own capacity (since they limit meaningful learning), but also the teacher's authorship.

Keywords: Child; Early childhood education; Childhood.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo 1 de atividade impressa.....	9
Figura 2 - Modelo 2 de atividade impressa.....	10
Figura 3 - Ilustração da Roda dos Expostos.....	19
Figura 4 - Captura de tela 1 da rede social Facebook.....	28
Figura 5 - Captura de tela 2 da rede social Facebook.....	28
Figura 6 - Captura de tela 3 da rede social Facebook.....	29
Figura 7 - Captura de tela 4 da rede social Facebook.....	29
Figura 8 - Captura de tela 1 da rede social Instagram.....	30
Figura 9 - Captura de tela 2 da rede social Instagram.....	30
Figura 10 - Captura de tela 3 da rede social Instagram.....	31
Figura 11 - Captura de tela 4 da rede social Instagram.....	31
Figura 12 - Captura de tela 5 da rede social Instagram.....	31
Figura 13 - Captura de tela 6 da rede social Instagram.....	32
Figura 14 - Captura de tela 7 da rede social Instagram.....	32
Figura 15 - Captura de tela 1 do site Educador.....	33
Figura 16 - Captura de tela 2 do site Educador.....	33
Figura 17 - Captura de tela 3 do site Educador.....	34
Figura 18 - Captura de tela 4 do site Educador.....	34
Figura 19 - Captura de tela 5 do site Educador.....	34
Figura 20 - Captura de tela 6 do site Educador.....	35
Figura 21 - Captura de tela 7 do site Educador.....	35
Figura 22 - Atividade 1.....	36
Figura 23 - Atividade 2.....	36
Figura 24 - Atividade 3.....	39
Figura 25 - Atividade 4.....	40
Figura 26 - Atividade 5.....	40
Figura 27 - Atividade de pintura 1.....	44
Figura 28 - Atividade de pintura 2.....	44
Figura 29 - Espiral da Aprendizagem.....	45
Figura 30 - Proposta 1.....	47
Figura 31 - Proposta 2.....	47

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
2. CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E CRIANÇA - DA INVENÇÃO AOS DIAS ATUAIS.....	13
3. A EDUCAÇÃO INFANTIL PENSADA NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	18
4. METODOLOGIA	26
4.1. DESCRIÇÃO DOS SITES E REDES SOCIAIS SELECIONADOS.....	27
5. REFLEXÕES ANALÍTICAS.....	36
5.1 Preparação para o futuro?	39
5.2 Delimitação da criatividade e da imaginação.....	43
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa ampara-se nas concepções de criança e infância presentes da legislação brasileira para a Educação Infantil no Brasil e nos referenciais teóricos da Sociologia da Infância, buscando aguçar e qualificar o olhar docente para as propostas oferecidas prontas na internet, investigando-as a partir de alguns referenciais teóricos apresentados no decorrer do texto.

O interesse por este estudo surgiu como resultado de reflexões pessoais e profissionais, originadas a partir de duas disciplinas durante meu curso de Graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. No primeiro semestre de 2022, matriculei-me na disciplina "Infâncias e Culturas Infantis", ministrada pela professora e doutora Isabela Dutra. Nessa etapa, após seis semestres de estudo, fui levada a perceber as notáveis diferenças existentes entre as infâncias e as crianças, bem como suas respectivas culturas, ainda que estejamos falando de um grupo de crianças nascidas no mesmo ano e mesma cidade/estado/país.

Dessa forma, pude tomar consciência de quão fundamental é que as crianças sejam consideradas protagonistas de suas próprias infâncias, dado que todas são sujeitos de direitos, conforme estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº 8.069/1990), mais especificamente em seu artigo 15. Ademais, dentro desta disciplina da graduação, pude compreender a construção social referente à concepção de infância, que, por sinal, no contexto brasileiro nem sempre foi a mesma que se tem atualmente. Isso, por sua vez, me impulsionou a adotar uma perspectiva não-hierárquica e mais atenta em relação às crianças e suas respectivas vozes.

Assim, a partir deste novo olhar, passei a me questionar sobre a maneira como a sociedade inclui as infâncias e as crianças, e que tipo de criança é considerada quando tal inclusão ocorre. Ainda nesse movimento reflexivo, no ano subsequente (2023) tive a oportunidade de cursar outra disciplina do Curso de Pedagogia, dessa vez com a professora e doutora Juliana Goelzer. Esta era uma disciplina cujo assunto voltava-se à documentação e avaliação pedagógica na Educação Infantil. Através dela, pude aprofundar e complementar as reflexões iniciadas na disciplina da professora Isabela, uma vez que as temáticas e

concepções abordadas em ambas as disciplinas entrelaçavam-se ao longo do tempo, despertando meu interesse pela maneira como as concepções de criança e infância orientam as práticas educativas atuais no Brasil. Sob este contexto, comecei a explorar os capítulos da obra "As Cem Linguagens da Criança", organizado por Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman, no qual a criança é entendida como um ser plural (ao mesmo tempo que singular, por ser único) e protagonista de sua própria infância.

Paralelamente a esse interesse, uma experiência em minha função como auxiliar de Educação Infantil na escola em que trabalho, trouxe à tona uma preocupação significativa. Enquanto organizava o armário da professora titular da turma em que atuava, deparei-me com uma pasta avaliativa da antiga escola de uma criança nova na turma. Ao examinar o conteúdo, notei que continha uma série de modelos de atividades impressas, todas com respostas pré-determinadas e/ou estereotipadas, conforme figuras 1 e 2.

Figura 1 - Modelo 1 de atividade impressa



Fonte: Mariana Duarte (2023)

Figura 2 - Modelo 2 de atividade impressa



Fonte: Mariana Duarte (2023)

Essas atividades, por sua vez, incentivavam apenas a repetição de tarefas como colorir desenhos prontos, passar o lápis sobre o traçado de letras¹ e fazer colagens de revistas. Logo, essa perspectiva tão limitada de criança expressa em cada proposta me inquietou imediatamente, visto que, como educadora em formação, e a partir do que vinha estudando e refletindo nas disciplinas mencionadas, não compreendia tais atividades como propostas adequadas, muito pelo contrário.

Esta situação, por sua vez, me levou a realizar uma breve pesquisa em sites de busca e redes sociais da internet, onde encontrei diversas propostas de atividades pedagógicas para a Educação Infantil. No entanto, é importante ressaltar que muitas delas apresentam uma abordagem restrita, oferecendo atividades prontas com respostas pré-determinadas que reforçam uma visão estereotipada da criança como incapaz e limitada, tal qual as atividades encontradas por mim na pasta, trazida da escola anterior a qual o referido menino frequentava antes de ingressar na escola onde atuava no momento e que se encontrava no armário da professora da turma. Cabe referir que esta pasta foi levada para a escola que o menino passou a frequentar para podermos entender o seu processo junto à

¹ Este modelo de atividade não pôde ser registrado, em prol da preservação da identidade da criança, uma vez que a atividade voltava-se à escrita do nome da mesma.

Educação Infantil até o momento de trocar de escola. Contudo, penso que precisamos questionar: até que ponto pode-se conhecer e ler uma criança ao olharmos para estes modelos de atividades? Até que ponto podemos mensurar a potencialidade da imaginação, da criatividade e da bagagem cultural desta criança?

Sob esse contexto, é crucial reconhecer a diversidade das infâncias, entendendo que cada criança é única e possui especificidades, interesses e formas distintas de aprender. Devemos evitar, assim, cair na armadilha de subestimar o potencial das crianças e, ao invés disso, incentivar a capacidade de serem protagonistas do próprio aprendizado, aspecto este que muitas vezes não é potencializado a partir das atividades encontradas na pasta do menino anteriormente mencionado.

Portanto, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DNCEI), ao propor atividades pedagógicas, é fundamental considerar o ambiente inclusivo e acolhedor, no qual cada criança possa se expressar livremente, desenvolver sua criatividade e ser encorajada a explorar seus talentos e potencialidades individuais. Ao fazer isso, esperamos o crescimento integral de cada criança, fortalecendo sua autonomia e confiança em suas habilidades. Nesse sentido, a Educação Infantil deve ser pautada no respeito à diversidade, incentivando o pensamento crítico, a imaginação e a participação ativa das crianças em seu processo de aprendizagem.

Tendo clareza disso, e ciente de que hoje muitas(os) colegas professoras(es) utilizam-se de propostas disponíveis na internet para oferecer às crianças na Educação Infantil, essa pesquisa visou propor uma investigação tendo como **principal objetivo**: investigar as concepções de criança e de infância que aparecem refletidas em modelos de atividades prontas para Educação Infantil disponibilizados em alguns sites de busca e redes sociais da internet. Ou seja, trata-se de uma pesquisa documental, de caráter qualitativo, na qual realizou-se uma coleta de informações a partir de bases de dados empregando uma estratégia de pesquisa neutra, a qual exclui qualquer conexão com contas pessoais e identidades individuais. Nesse sentido, a análise concentrou-se em pesquisar em plataformas de redes sociais e sites de busca, em prol da identificação dos modelos de atividades mais acessados e populares na área da Educação Infantil, amparando-se na legislação para a Educação Infantil no Brasil e o referencial teórico da Sociologia da Infância.

A partir do principal objetivo, desdobram-se os seguintes **objetivos específicos**:

1. Verificar os tipos de atividades propostas para Educação Infantil nos sites de busca e redes sociais da internet;
2. Analisar as atividades propostas para a Educação Infantil nos sites de busca e redes sociais da internet à luz de importantes referenciais teóricos da Educação Infantil.

Para dar conta destes objetivos, este trabalho está organizado em 6 capítulos. Neste primeiro capítulo introdutório apresentei a temática central de pesquisa, algumas motivações que me levaram a delinear a pesquisa tal como a fiz, bem como aponto o objetivo central e os objetivos específicos.

No segundo capítulo, tomando como referência principal o campo da Sociologia da Infância, discuto brevemente o conceito de infância, desde sua invenção até os dias atuais.

No terceiro capítulo, faço algumas considerações sobre o modo como a Educação Infantil vem sendo pensada no contexto brasileiro.

Já no quarto capítulo, apresento os aspectos metodológicos empreendidos para realizar esta pesquisa. Descrevo brevemente os sites selecionados, que foram tomados como material empírico desta pesquisa, a fim de melhor situar o(a) leitor(a).

No quinto capítulo, apresento as análises realizadas, bem como apresento algumas reflexões. Por fim, teço algumas considerações finais no sentido de apontar como esta pesquisa contribuiu para a minha formação, como também retomo algumas discussões feitas ao longo do trabalho.

2. CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E CRIANÇA - DA INVENÇÃO AOS DIAS ATUAIS

O que é a infância? A pergunta ressoa sem parar. Será que conseguimos levar a interrogação até onde ela consiga, de verdade, fazermo-nos interrogar? (KOHAN, 2004, p. 51)

Considero a resposta para esta pergunta uma tarefa complexa. Em primeiro momento, podemos reduzir a resposta afirmando que é um marco da vida humana. Ou, levando as leis brasileiras vigentes ao “pé da letra”, no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal n.º 9394/1996), pode ser considerado criança todo sujeito de até 12 anos incompletos. Sob a ótica legal brasileira, critérios de idade e aspectos biológicos são considerados. Porém, não há um único modo de viver a infância, uma vez que diferentes atravessamentos contribuem para o modo de vivê-la, tais como: histórico, cultural, geográfico, social, entre outros. Ao nos debruçarmos sobre a perspectiva da sociologia da infância, percebemos que a infância não se limita apenas a um grupo etário da população, uma vez construída e inventada historicamente.

De acordo com autores como Ariès (1981) e Schérer (2009), o entendimento de uma infância idealizada, frágil, incompleta foi construída e propagada especialmente na modernidade. Antes disso, por exemplo, não havia uma distinção evidente entre o mundo adulto e o mundo infantil, comumente a sociedade encontrava-se misturada entre adultos e crianças no trabalho e em demais ocasiões, como nas festas e cerimônias. Antes da modernidade,

A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria um desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude [...] (ARIÈS, 1981, p. 10).

Neste sentido, conforme Ariès (1981), a infância foi instituída com um propósito, sendo um processo cultural e social, concebida na modernidade, período em que se visou o alinhamento do corpo infantil no espaço escolar, pois este era o tempo da ordem, e o mundo precisava de ordem para se adequar às transformações industriais, para enquadrar os indivíduos nos processos de industrialização, para fabricar corpos dóceis e produtivos. Nessa perspectiva, a infância não é uma condição inata em nossa sociedade, mas sim tornou-se um foco

de preocupação social, interesse psicológico e consideração moral, especialmente a partir deste período.

Sob este viés, o autor destaca que via-se a infância como o período mais propício para o início do processo de aprendizagem, pois a criança era tomada como um sujeito carente de conhecimentos, por isso precisava aprender, ser disciplinado para se encaixar nos padrões do mundo moderno. No entanto, na modernidade, como já foi destacado, produziu-se uma concepção de infância dócil, ingênua e subalterna à autoridade dos adultos.

É importante ressaltar que a criança sempre esteve presente na sociedade. Em outras palavras, os nascimentos e, conseqüentemente, as crianças como indivíduos, sempre existiram. O que Ariès (2014) destacou é o surgimento de um sentimento e percepção específica em relação a esse sujeito na era moderna.

Conforme Corsaro (2011), durante muito tempo as crianças foram marginalizadas na sociedade. É, portanto, comum ainda hoje observarmos adultos tratando as crianças de forma prospectiva, ou seja, como seres que se tornarão alguém na sociedade somente quando forem adultos e puderem contribuir para ela. Nesse sentido, raramente as crianças são interpretadas pelo que já são - pessoas com vidas em andamento, com necessidades e desejos correspondentes ao momento presente. Ao contrário, a percepção que se tem delas é que são sujeitos do porvir.

Esse olhar direcionado à criança projeta um sujeito que necessita de cuidado, sendo percebido como inocente e vulnerável, ou seja, é considerado necessário fortalecê-lo, encaminhando-o para instituições educacionais a fim de discipliná-lo e orientá-lo. Dessa maneira, a educação escolar surge como uma das estratégias mais eficazes para capturar esses corpos infantis, uma vez que este contexto se apresenta ainda na modernidade, quando se dá o surgimento da instituição escolar como uma poderosa máquina disciplinadora, cujo propósito é educar todas as crianças nos valores morais e no pensamento racional, preparando-as para a integração na vida social. Ainda em Ariès (2014):

A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das

prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização (ARIÈS, 2014, p. 5).

Nesse sentido, Corsaro (2011) apresenta dois modelos diferentes de processo de socialização: o modelo determinista e o modelo construtivista.

O primeiro modelo implica que a criança assuma um papel passivo, sendo vista simultaneamente como um "iniciante" com potencial para a manutenção futura da sociedade, porém, deve ser controlada por meio de treinamentos cuidadosos por parte dos adultos.

Por outro lado, o segundo modelo enxerga a criança como um agente ativo e um ávido aprendiz. Assim, a criança está construindo seu mundo social e seu lugar nele desde o presente.

Nesse sentido, a Sociologia da Infância se contrapõe ao modelo determinista e parte do princípio de que toda criança é um sujeito ativo e de direitos, se levarmos em consideração as oportunidades e experiências que ela já pode ter na vida (SARMENTO; MARCHI, 2008). Em tal contexto, a infância não é considerada, pela interpretação da Sociologia da Infância, uma idade de transição para outra fase da vida.

Paralelamente a este entendimento sociológico, quando nos detemos às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), esta considera a criança como:

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. 5).

Sob esta perspectiva, as DCNEI afirmam que as propostas e práticas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem condicionar e assegurar

A dignidade da criança como pessoa humana, bem como ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, a fim de garantir experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço

temporais; Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras (2010, p. 25-27).

Nesse sentido, ao pensarmos estes cidadãos dentro da escola e considerarmos nosso papel como docentes na elaboração de práticas pedagógicas direcionadas a essa faixa etária, é fundamental que coloquemos em primeiro plano a potencialidade e o interesse das crianças, bem como torna-se importante impulsionarmos seu desenvolvimento histórico, cultural e intelectual, possibilitando a convivência entre as crianças e seus pares, bem como com crianças de outras idades, ampliando seus saberes e conhecimentos de diferentes naturezas.

Segundo Malaguzzi (1999), na obra *“As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância”*, as crianças aprendem e relacionam-se com o mundo através de diferentes formas, utilizam cem formas de se comunicar com o mundo. Recorrendo às palavras do autor:

Ao contrário, as cem existem / A criança / é feita de cem. / A criança tem / cem linguagens/ cem mãos / cem pensamentos / cem modos de pensar / de jogar e de falar /cem sempre cem / modos de escutar / as maravilhas de amar / cem alegrias / para cantar e compreender /cem mundos / para descobrir / cem mundos / para inventar / cem mundos / para sonhar. / A criança tem cem linguagens / (e depois cem cemcem) / mas roubaram-lhe noventa e nove. / A escola e a cultura / lhe separam a cabeça do corpo. / Dizem-lhe: / de pensar sem mãos / de fazer sem a cabeça / de escutar e de não falar / de compreender sem alegrias / de amar e maravilhar-se / só na Páscoa e no Natal. / Dizem-lhe: que descubra o mundo que já existe / e de cem roubam-lhe noventa e nove. / Dizem-lhe: / que o jogo e o trabalho / a realidade e a fantasia / a ciência e a imaginação / o céu e a terra / a razão e o sonho / são coisas que não estão juntas. / E lhes dizem / que as cem não existem. / A criança diz: / ao contrário, as cem existem (Malaguzzi, 1999, p. 1).

Malaguzzi (1999) enfatiza a importância de não reduzirmos nossa compreensão dos conceitos e das possibilidades da infância. O material empírico desta pesquisa, cuja descrição será feita em capítulo posterior, em grande medida parece não considerar tais possibilidades, muito pelo contrário, como mostrarei no capítulo analítico.

O mesmo autor ressalta a ideia das “cem linguagens” para realçar a complexidade que envolve ser criança, já que elas estão imersas em um universo de descobertas, espanto, curiosidade, fantasia e, acima de tudo, de experiências com a vida e com os outros (Malaguzzi, 1999). Portanto, é crucial considerar que é impossível capturar integralmente as experiências das crianças, pois os modos de ser criança são diversos. A criança é um sujeito em constante processo de desenvolvimento e construtora de suas próprias culturas e aprendizagens.

Certamente, um dos espaços que vem contribuindo para este processo, é a instituição de Educação Infantil. Em razão disso, é que considero importante trazer alguns dados a respeito desta etapa da Educação Básica.

3. A EDUCAÇÃO INFANTIL PENSADA NO CONTEXTO BRASILEIRO²

Falar da creche ou da educação infantil é muito mais do que falar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social ou da sua importância educacional. É falar da criança. De um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida (DIDONET, 2001).

Historicamente, segundo Kuhlmann (1998), a responsabilidade pela educação das crianças pertencia exclusivamente à família, pois era por meio da convivência com adultos e outras crianças que elas absorviam as tradições e internalizavam as normas culturais. Na sociedade contemporânea, por outro lado, as crianças têm a oportunidade de frequentar outros ambientes sociais, onde interagem e aprendem sobre sua cultura através de diversas interações com seus pares.

Contudo, quando falamos sobre espaços educacionais, no Brasil, as primeiras tentativas de estabelecer creches, asilos e orfanatos surgiram com um viés assistencialista, com o objetivo de auxiliar mulheres que trabalhavam fora de casa e viúvas desamparadas. Conforme Oliveira (2007), em um contexto rural, a ideia de que as mães eram responsáveis por cuidar e educar seus filhos ainda prevalecia fortemente. O autor afirma que:

No meio rural, onde residia a maior parte da população do país na época, famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco (OLIVEIRA, 2007, p. 91).

No entanto, essa prática não era comum na área urbana. É interessante destacar que ao longo das décadas foram surgindo arranjos alternativos para atender às crianças das classes menos favorecidas. Assim, segundo Rizzini e Rizzini (2004, p.23 apud. Marcilio: 1997b, p.52), crianças abandonadas por suas mães eram encaminhadas para as *Rodas dos Expostos*³ presentes em algumas cidades do Brasil desde o século XVIII, conforme a figura 3.

² Este capítulo ampara-se nas seguintes referências teóricas:

KUHLMANN, M. et al. **Histórias da educação infantil brasileira** *Histórias da educação infantil brasileira*. [s.l.: s.n.]. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?format=pdf&lang=pt>>.

MENDES, S. DE LIMA. TECENDO A HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES DO BRASIL INFANTIL. **Saberes: Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação**, n. 11, 12 fev. 2015.

³ Esse termo refere-se ao dispositivo onde bebês abandonados eram colocados, geralmente uma estrutura cilíndrica dividida ao meio por uma divisória, fixada na janela de instituições ou casas de misericórdia.

Figura 3 - Ilustração da Roda dos Expostos



Fonte: <http://ainfanciadobrasil.com.br/seculo-xviii-os-enjeitados/>

A criança era colocada nesse compartimento pela mãe ou outro membro da família; ao girar a roda, uma corda era puxada para alertar a pessoa responsável, que então retirava o bebê do local, preservando o anonimato de quem deixava o bebê no compartimento.

Segundo as autoras, por mais de um século, a Roda dos Expostos foi a única forma de assistência à criança abandonada no Brasil. Apesar de haver movimentos contrários a essa instituição por parte de certos segmentos da sociedade, somente no século XX, por volta de meados de 1950, o Brasil finalmente aboliu esse sistema, sendo o último país a fazê-lo. O surgimento desses espaços de acolhimento, portanto, foi de extrema importância para a sociedade, pois evitou que bebês fossem abandonados nas ruas e, por conseguinte, mortos.

Paralelamente, após a abolição da escravidão, surgiu a necessidade de encontrar locais para os filhos das mulheres ex-escravas, pois não havia espaços dedicados ao cuidado dessas crianças e os pais não tinham recursos para educá-las. Como consequência, muitas dessas crianças eram abandonadas.

De acordo com Kuhlmann (1998), apesar de haver esse sentimento em relação às crianças pobres,

[...] a creche, para as crianças de zero a três anos, foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das Casas de Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças (KUHLMANN, 1998, p. 78).

Sobretudo, segundo Mendes (2015), a Proclamação da República em 1889 exerceu uma influência significativa na criação de medidas voltadas para a proteção da infância. Nesse período, surgiram entidades de amparo à criança, como creches, asilos e internatos, com o objetivo de reduzir os altos índices de mortalidade infantil e garantir o cuidado das crianças menos favorecidas. Sendo assim, um número expressivo de creches foi estabelecido não pelo governo, mas por organizações filantrópicas.

Enquanto programas de baixo custo foram criados para atender às crianças pobres, visando auxiliar mães trabalhadoras que não tinham onde deixar seus filhos, a ideia de jardins de infância foi defendida por certos setores da sociedade. Estes acreditavam que tais espaços seriam benéficos para o desenvolvimento infantil, embora tenham sido criticados por serem associados a instituições europeias.

Ao longo do final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX no Brasil, várias tendências acompanharam a implementação de creches e jardins de infância. Dentre elas estavam as abordagens jurídico-policial, médico-higienista e religiosa, cada uma visando combater a alta taxa de mortalidade infantil tanto no seio familiar quanto nas instituições de assistência à infância. Cada instituição “[...] apresentava as suas justificativas para a implantação de creches, asilos e jardins de infância, onde seus agentes promoveram a constituição de associações assistenciais privadas” (KUHLMANN Jr., 1998, p. 88).

Durante esse período, o Instituto de Proteção à Infância do Rio de Janeiro, fundado pelo médico Arthur Moncorvo Filho, não apenas atendia mães grávidas pobres, mas também prestava assistência aos recém-nascidos, distribuía leite, oferecia consultas para lactantes, realizava vacinações e promovia a higiene dos bebês. Essa instituição, por sua vez, foi considerada uma das mais importantes, expandindo seus serviços por todo o território brasileiro. Outra entidade significativa criada foi o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, precursor do Departamento da Criança em 1919, que não apenas fiscalizava as instituições de atendimento à criança, mas também buscava combater o trabalho precário das mães voluntárias que cuidavam dos filhos das trabalhadoras.

Na segunda metade do século XIX, as ideias de Educação Infantil começaram a se espalhar internacionalmente. As teorias educacionais de Froebel ganharam destaque global e foram entusiasmamente recebidas no Brasil. Em 1875, os primeiros jardins de infância privados foram estabelecidos no Rio de Janeiro,

seguidos por outros em São Paulo, em 1877. Mais tarde, jardins de infância públicos foram criados, destinados à elite social brasileira, com programas educacionais direcionados ao desenvolvimento das crianças. Essas instituições privadas demonstravam uma maior preocupação com o progresso escolar dos pequenos e buscavam distingui-los dos asilos e creches das classes menos privilegiadas, baseando-se nas propostas pedagógicas fundamentadas em Froebel.

Ao contrário da Europa, as creches foram as primeiras a serem estabelecidas, seguidas pelos jardins de infância. No entanto, essas instituições, voltadas para o cuidado educacional dos filhos da classe trabalhadora brasileira, não eram consideradas um direito dos trabalhadores, mas uma concessão dos filantropos, o que reforçava a hierarquia da classe dominante na educação.

Apesar dos avanços no cuidado infantil, a sociedade brasileira mantinha opiniões controversas sobre essas instituições. Enquanto alguns defendiam que era responsabilidade da mãe educar seus filhos na primeira infância, outros advogavam pela criação de creches para as mães que trabalhavam, enxergando essa medida como um mal necessário para as famílias.

No início do século XX, a presença da medicina e da saúde na educação infantil marcou uma fase em que as cidades brasileiras passavam por processos de urbanização e industrialização com infraestrutura deficiente, incluindo problemas de saneamento e condições precárias de habitação, levando a epidemias e questões sociais. As creches foram estabelecidas como uma medida paliativa para amenizar os impactos adversos dessa urbanização. Movimentos sanitários influenciaram a proteção à infância e moldaram entidades de assistência infantil, impulsionando a criação de creches, promovidas por médicos em colaboração com mulheres burguesas, com o foco na preservação da mão de obra e na melhoria das condições de vida dos operários.

Diferentes correntes, como a médico-higienista, jurídico-policia e religiosa, moldaram as políticas de assistência à infância, cada uma respaldando conhecimentos distintos. O movimento escolanovista trouxe novos conceitos educacionais, contudo, suas inovações foram majoritariamente direcionadas aos jardins-de-infância da elite, enquanto os parques infantis das classes populares mantiveram propostas educacionais diferentes. Na década de 1940, as práticas higienistas dominaram o cenário da educação das crianças pequenas, concentrando-se na saúde para combater a mortalidade infantil. As creches

surgiram como uma forma de prevenir epidemias, muitas delas administradas por entidades filantrópicas.

Essas creches, além de receberem auxílio do governo, contavam com o apoio de famílias abastadas como um gesto de caridade, mantendo um caráter assistencialista e não priorizando muito o desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças. Surgiram também instituições com o propósito de evitar a criminalidade infantil. No entanto, o foco principal nessas instituições era o cuidado físico e a prevenção de crimes, relegando a educação e o desenvolvimento das crianças a segundo plano. O avanço científico e os movimentos progressistas a partir do final do século XIX e início do século XX tiveram um impacto significativo no cuidado e na educação infantil, inicialmente paternalistas e depois mais restritos com relação às crianças carentes, o que contribuiu para a percepção da infância negligenciada.

A partir da segunda metade do século XX, o aumento da presença feminina no mercado de trabalho impulsionou a demanda por creches e parques infantis que ofereciam assistência em tempo integral para as crianças.

No ano de 1961, há no âmbito educacional uma grande mudança para a Educação Infantil, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61) a qual propunha a inclusão dos jardins-de-infância no sistema de ensino:

Art. 23 – ‘A educação pré-primária destina-se aos menores de até 7 anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância’. Art. 24– ‘As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com poderes públicos, instituições de educação pré-primária’. (OLIVEIRA, 2007, p. 102)

Durante os anos 1960, sob os governos militares, a abordagem da Educação Infantil permaneceu assistencialista, voltada para suprir as necessidades físicas e biológicas das crianças carentes. As políticas governamentais apoiavam programas de emergência para entidades filantrópicas ou comunitárias, onde mães cuidavam de grandes grupos na pré-escola. Essa educação inicialmente visava atender às carências orgânicas, como alimentação e cuidados físicos, mas mais tarde passou a ser vista como uma forma de combater deficiências culturais associadas ao insucesso escolar, ligado à "pobreza" cultural das crianças.

A ideia central era que a educação infantil pudesse compensar essas deficiências, melhorando o desempenho futuro das crianças no ensino fundamental. Esse enfoque preparatório foi influenciado pelo pensamento compensatório surgido

nos anos 1970, acreditando que o atendimento às crianças carentes em creches e pré-escolas ajudaria a superar suas condições sociais, embora sem alterar as estruturas sociais subjacentes aos problemas.

As propostas educativas nas creches e pré-escolas para crianças menos favorecidas variavam desde a estimulação precoce até abordagens de alfabetização, influenciadas pelo paradigma educacional tecnicista da época, visando prepará-las para o ensino fundamental. Por outro lado, nos jardins-de-infância, o foco educacional não se limitava apenas aos cuidados com as crianças, mas também buscava desenvolver novas formas de aprendizado escolar.

O aumento da participação feminina no mercado de trabalho impulsionou o crescimento de creches e pré-escolas privadas, preocupadas em promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. No Brasil, os avanços na educação infantil foram lentos até os anos 1970, havendo uma divisão entre crianças pequenas vinculadas aos sistemas educacionais e bebês cuja educação estava associada aos órgãos de saúde e assistência.

Ao entrar na década de 1970, a demanda por pré-escolas havia aumentado consideravelmente, impulsionando o movimento de municipalização da educação pré-escolar pública. Nesse período, cerca de 460 mil matrículas já haviam sido feitas em pré-escolas por todo o país. Apesar desse avanço, durante o governo militar, surgiram disputas entre entidades assistencialistas, que mantinham um caráter mais privado e atendiam pré-escolas, e as instituições municipais, responsáveis pelas creches e pré-escolas com foco educativo.

Segundo Oliveira (2007), a pressão da demanda por pré-escola e os debates polêmicos sobre sua natureza – assistencial *versus* educativa –, na segunda metade dos anos 1970, dinamizaram as decisões na área. Vários fatores sociais, como as reivindicações pelos direitos da educação pré-escolar e novos estudos em psicologia e educação enfatizando a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil, provocaram algumas mudanças no pensamento pedagógico dessas instituições.

Por exemplo, algumas atividades nos parques infantis passaram a ter um caráter pedagógico, oferecendo um trabalho com atividades mais estruturadas. Entretanto, mesmo com esse avanço na preocupação com a educação na infância, a luta contra a desnutrição, a preocupação com a saúde e o cuidado com o corpo ainda eram muito presentes.

No meio desse dualismo entre o sistema assistencialista e o educacional, surgiu em 1977 o Projeto Casulo, com o objetivo de orientar monitoras com formação no então segundo grau para coordenar atividades educacionais, em conjunto com medidas de combate à desnutrição. Este projeto, implantado pela Legião Brasileira de Assistência, visava liberar as mães para o mercado de trabalho e, em 1981, atendeu cerca de 300 mil crianças, durante períodos de quatro ou oito horas diárias; em 1983, o número de atendidos subiu para 600 mil.

Durante os anos 1980, a educação pré-escolar, destinada às crianças de 0 a 6 anos, começou a ser vista como um direito da criança. As constantes demandas da população feminina por espaços de atendimento à criança, para que pudessem trabalhar em prol da família, geraram novas pressões na sociedade, exigindo creches como um direito do trabalhador e um dever do Estado.

Essas lutas resultaram na criação de novos centros e no aumento do número de creches, vinculadas tanto à administração pública quanto à privada. Os anos 1980 e 1990 foram fundamentais para a Educação Infantil no Brasil. Em 1988, na Constituição Federal, a educação de 0 a 6 anos passou a ser considerada direito de todos e dever do Estado. Porém, foi apenas na década de 1990 que a Educação Infantil começou a desenvolver mais fortemente sua identidade como um lugar de educação, reconhecendo as crianças como agentes ativos no processo de aprendizagem. Com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, houveram diversas mudanças nas concepções sobre o atendimento institucional à criança, mas ainda hoje é possível observar ideias e práticas historicamente construídas.

Dessa maneira, ao pensarmos sob o âmbito evolutivo da legislação da Educação Infantil, não se pode deixar de mencionar que, em 1995 foi homologado o documento “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (revisado em 2009). Posteriormente, a partir da sua homologação em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, passou a considerar a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Ainda no final desta década, importantes documentos voltados para a organização curricular da Educação Infantil foram criados, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil em 1998. Pouco tempo depois, em 1999, houve a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Infantil (as quais foram revisadas em 2009) e, posteriormente – em 2006 – a homologação do

documento “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil”, o qual está em processo de revisão no momento. Em seguida, no ano de 2009, houve a homologação dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil.

Recentemente, em 2017, houve a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ainda referente às DCNEI é possível afirmar que trouxeram políticas curriculares voltadas à primeira infância, uma vez que: 1) enfatizaram a autonomia das instituições de atendimento às crianças de zero a seis anos; 2) incentivaram que o binômio cuidar e educar figura-se como central nas propostas pedagógicas; 3) atribuíram centralidade aos eixos orientadores relacionados às interações e às brincadeiras.

Já a BNCC (2017), paralelamente, contempla direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) e fundamenta-se nos princípios éticos, políticos e estéticos apresentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). As orientações previstas na Base Nacional Comum Curricular reiteram uma concepção de currículo presente nas DCNEI (BRASIL, 2009), uma vez que defende a organização de propostas que considerem, principalmente, o cotidiano das crianças.

Assim, para garantir os direitos de aprendizagem supracitados, a BNCC (MEC, 2017) propõe a organização do planejamento a partir de cinco campos de experiências: 1) o eu, o outro e o nós; 2) corpo, gestos e movimentos; 3) traços, sons, cores e formas; 4) escuta, fala, pensamento e imaginação; 5) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, os quais não devem ser pensados isoladamente, mas de maneira articulada.

Em suma, a evolução histórica da Educação Infantil, bem como de sua legislação no Brasil, reflete uma trajetória marcada por desafios, conquistas e transformações significativas. Desde a responsabilidade exclusiva da família na educação das crianças até o reconhecimento da Educação Infantil como um direito fundamental garantido pelo Estado, passamos por um processo de reconhecimento da importância do cuidado e da educação na primeira infância. A homologação da Base Nacional Comum Curricular em 2017 representa mais um marco nessa jornada, proporcionando um referencial claro e consistente para a organização e implementação de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral das crianças. Ao destacar os direitos de aprendizagem e os campos de experiências

fundamentais, a BNCC reafirma o compromisso com uma educação de qualidade, baseada na valorização da diversidade, da autonomia e do protagonismo infantil.

4. METODOLOGIA

Como mencionado na introdução deste trabalho, o principal objetivo desta pesquisa foi investigar as concepções de criança e de infância que aparecem refletidas em modelos de atividades prontas para Educação Infantil disponibilizados em alguns sites de busca e redes sociais da internet. A este objetivo, articulam-se os seguintes objetivos específicos: a) verificar os tipos de atividades propostas para Educação Infantil nos sites de busca e redes sociais da internet; b) analisar as atividades propostas para a Educação Infantil nos sites de busca e redes sociais da internet à luz de importantes referenciais teóricos da Educação Infantil.

Para dar conta destes objetivos, a pesquisa realizada articulou-se ao campo teórico da Sociologia da Infância e aos pressupostos da pesquisa qualitativa. A respeito desse tipo de pesquisa, vale dizer que ela: “[...] não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, [de uma determinada temática], etc.” (GERHARDT, 2009, p.31).

Nas pesquisas qualitativas, o intuito é refletir, discutir e aprofundar temáticas de interesse de pesquisadores, uma vez que não buscam quantificar dados métricos e organizar estatísticas, mas sim problematizar, com profundidade, temáticas relevantes dentro do contexto de cada pesquisador (GERHARDT; 2009). Essa pesquisa, além de qualitativa, também foi uma pesquisa documental, pois analisou modelos de atividades prontas disponibilizadas na internet. Mais especificamente, as atividades que aqui foram tomadas como material empírico, foram selecionadas a partir das seguintes redes sociais e site:

❖ Instagram:

<https://www.instagram.com/casinhadosaber.atividades/>

❖ Facebook:

<https://www.facebook.com/groups/411572032993635/?ref=share&mibextid=dyuQzA>

❖ Site de busca:

<https://educador.com.br/atividades-para-educacao-infantil/>

Dessa maneira, para categorizar a seleção de sites de busca, foi realizada uma pesquisa em modo anônimo no *Google* com o título de busca “Atividades para Educação Infantil”, de forma que nenhum resultado fosse familiarizado, através dos algoritmos, com os conteúdos que tenho preferência de acesso. Em seguida, para encontrar os sites mais utilizados para esta busca, apropriei-me dos filtros de pesquisa, solicitando ao *Google* que entregasse somente resultados literais ao título de busca, que estivessem em maior destaque no último ano. Assim, em vista dos inúmeros resultados entregues, escolhi o *site* que mais aparecia referenciado em outros *sites* deste campo de pesquisa (como Pinterest e *Google* imagens, por exemplo).

Paralelamente, realizei uma pesquisa em duas redes sociais, *Facebook* e *Instagram*, com o mesmo título utilizado para sites de busca: “Atividades para Educação Infantil”. Como método de seleção, escolhi algumas páginas e grupos que possuíam o maior número de seguidores, curtidas e/ou participantes, entendendo, assim, como páginas altamente acessadas e apoiadas por eles.

4.1. DESCRIÇÃO DOS SITES E REDES SOCIAIS SELECIONADOS

Uma das redes sociais utilizadas nesta pesquisa foi o Facebook. Nele, solicitei a participação em um grupo, cujo nome é “Educação Infantil: só atividades”. Ele é composto por mais de quinhentos mil membros, onde todos compartilham ideias e materiais ditos, conforme o grupo, adequados para a Educação Infantil. Nesse sentido, trago nas imagens abaixo algumas capturas de tela referentes a este grupo e ao conteúdo que ele oferece. Ressalto que nesta seção, o objetivo de apresentar as imagens é apenas para ilustrar quais atividades são mais recorrentes. No capítulo analítico é que me debruçarei a analisar e a refletir sobre elas.

Figura 4 - Captura de tela 1 da rede social Facebook

EDUCAÇÃO INFANTIL: SÓ ATIVIDADES
Grupo Privado · 504,0 mil membros

Entrou ▾

Página inicial da comunidade

Mais bate-papos neste grupo

Bate-papo geral
Clique para participar

EDUCAÇÃO INFANTIL: SÓ ATIVIDADES

Excelente material de ALFABETIZAÇÃO Para Crianças com faixa etária de até 10 anos, vem com + DE 1500 ATIVIDADES EM PDF. 🥰
DESEJA RECEBER O LINK DE ACESSO? ❤️

The image shows a grid of educational worksheets for children's literacy. The worksheets include:

- Tracing and coloring activities for the letter 'B' (Bola, Bala, Bala).
- Tracing and coloring activities for the letter 'D' (Dinossauro).
- Tracing and coloring activities for the letter 'C' (Cabelo Curioso, Uegal).
- Tracing and coloring activities for the letter 'A' (Ave, Aranha).
- Tracing and coloring activities for the letter 'E' (Elefante).
- Tracing and coloring activities for the letter 'I' (Inseto).
- Tracing and coloring activities for the letter 'O' (Orelha).
- Tracing and coloring activities for the letter 'U' (Urso).
- Tracing and coloring activities for the letter 'L' (Linha).
- Tracing and coloring activities for the letter 'M' (Macaco).
- Tracing and coloring activities for the letter 'N' (Ninho).
- Tracing and coloring activities for the letter 'P' (Pato).
- Tracing and coloring activities for the letter 'Q' (Queijo).
- Tracing and coloring activities for the letter 'R' (Rato).
- Tracing and coloring activities for the letter 'S' (Sapo).
- Tracing and coloring activities for the letter 'T' (Tatu).
- Tracing and coloring activities for the letter 'V' (Vaca).
- Tracing and coloring activities for the letter 'W' (Worm).
- Tracing and coloring activities for the letter 'X' (Xis).
- Tracing and coloring activities for the letter 'Y' (Yate).
- Tracing and coloring activities for the letter 'Z' (Zebra).
- Tracing and coloring activities for the letter 'A' (Ave).
- Tracing and coloring activities for the letter 'E' (Elefante).
- Tracing and coloring activities for the letter 'I' (Inseto).
- Tracing and coloring activities for the letter 'O' (Orelha).
- Tracing and coloring activities for the letter 'U' (Urso).
- Tracing and coloring activities for the letter 'L' (Linha).
- Tracing and coloring activities for the letter 'M' (Macaco).
- Tracing and coloring activities for the letter 'N' (Ninho).
- Tracing and coloring activities for the letter 'P' (Pato).
- Tracing and coloring activities for the letter 'Q' (Queijo).
- Tracing and coloring activities for the letter 'R' (Rato).
- Tracing and coloring activities for the letter 'S' (Sapo).
- Tracing and coloring activities for the letter 'T' (Tatu).
- Tracing and coloring activities for the letter 'V' (Vaca).
- Tracing and coloring activities for the letter 'W' (Worm).
- Tracing and coloring activities for the letter 'X' (Xis).
- Tracing and coloring activities for the letter 'Y' (Yate).
- Tracing and coloring activities for the letter 'Z' (Zebra).

Fonte: <https://www.facebook.com/groups/411572032993635/?ref=share&mibextid=dyuQzA>

Figura 5 - Captura de tela 2 da rede social Facebook

EDUCAÇÃO INFANTIL: SÓ ATIVIDADES
Grupo Privado · 504,0 mil membros

Entrou ▾

Página inicial da comunidade

Mais bate-papos neste grupo

Bate-papo geral
Clique para participar

EDUCAÇÃO INFANTIL: SÓ ATIVIDADES

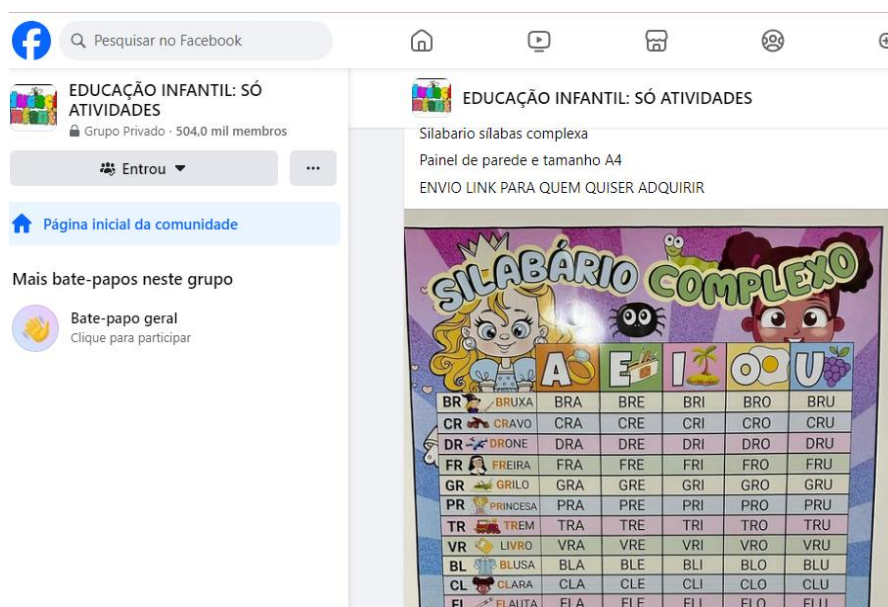
PALAVRAS INTERATIVAS
ENVIO LINK PARA QUEM QUISER ADQUIRIR

The image shows a grid of educational worksheets for children's literacy. The worksheets include:

- Tracing and coloring activities for the letter 'G' (Gato).
- Tracing and coloring activities for the letter 'M' (Macaco).
- Tracing and coloring activities for the letter 'A' (Ave).
- Tracing and coloring activities for the letter 'E' (Elefante).
- Tracing and coloring activities for the letter 'I' (Inseto).
- Tracing and coloring activities for the letter 'O' (Orelha).
- Tracing and coloring activities for the letter 'U' (Urso).
- Tracing and coloring activities for the letter 'L' (Linha).
- Tracing and coloring activities for the letter 'M' (Macaco).
- Tracing and coloring activities for the letter 'N' (Ninho).
- Tracing and coloring activities for the letter 'P' (Pato).
- Tracing and coloring activities for the letter 'Q' (Queijo).
- Tracing and coloring activities for the letter 'R' (Rato).
- Tracing and coloring activities for the letter 'S' (Sapo).
- Tracing and coloring activities for the letter 'T' (Tatu).
- Tracing and coloring activities for the letter 'V' (Vaca).
- Tracing and coloring activities for the letter 'W' (Worm).
- Tracing and coloring activities for the letter 'X' (Xis).
- Tracing and coloring activities for the letter 'Y' (Yate).
- Tracing and coloring activities for the letter 'Z' (Zebra).

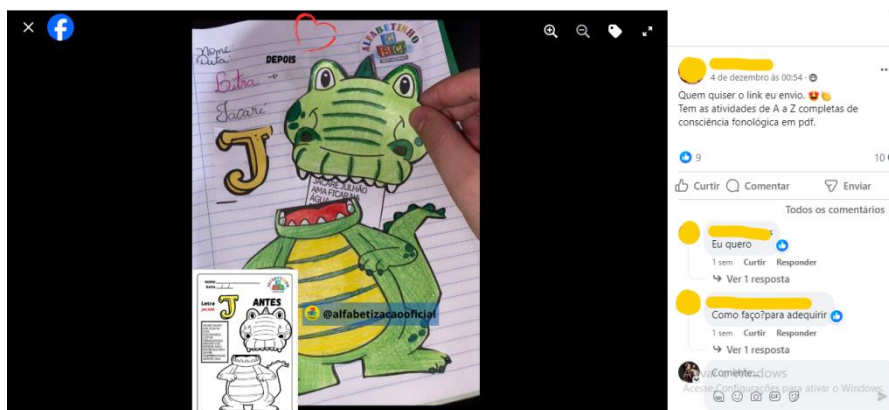
Fonte: <https://www.facebook.com/groups/411572032993635/?ref=share&mibextid=dyuQzA>

Figura 6 - Captura de tela 3 da rede social Facebook



Fonte: <https://www.facebook.com/groups/411572032993635/?ref=share&mibextid=dyuQzA>

Figura 7: Captura de tela 4 da rede social Facebook



Fonte: <https://www.facebook.com/groups/411572032993635/?ref=share&mibextid=dyuQzA>

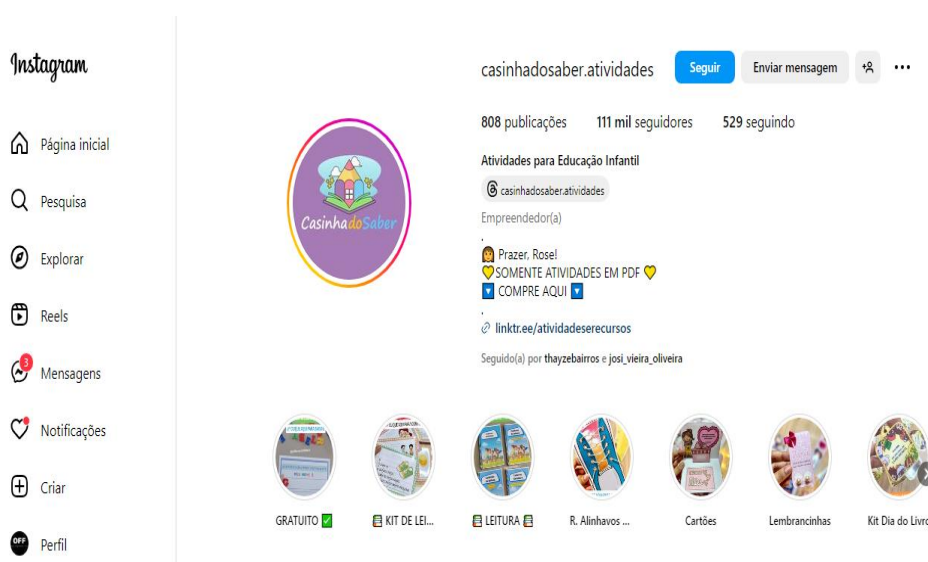
Outra rede social utilizada nesta pesquisa, foi o Instagram. A conta escolhida, é intitulada como “@casinhadosaber.atividades”, sendo o nome de usuário “Atividades para Educação Infantil”. A página⁴ contém, até o dia 18/12/2023, um total de 808 publicações, paralelamente a 111.000 seguidores. Além disso, conta com um total de 20 “destaques” de *stories*⁵ compartilhados, sendo estes

⁴ Lugar onde todas as publicações, vídeos, destaques, biografia e outras mídias da conta virtual em questão ficam salvas.

⁵ Este é um mecanismo da própria rede social *Instagram*, onde é possível compartilhar momentos cotidianos e se conectar mais profundamente com pessoas e seus interesses em comum. Assim, esses registros podem ser feitos através de fotos e vídeos, que desaparecem após 24 horas.

subdivididos por assuntos, como: materiais gratuitos, kit volta às aulas, kit de leitura, apostilas, materiais para utilização de método fônico com as crianças e outros materiais para venda em formato PDF, conforme as capturas de tela trazidas abaixo:

Figura 8 - Captura de tela 1 da rede social Instagram



Fonte: [instagram.com/cantinhodosaber.atividades](https://www.instagram.com/cantinhodosaber.atividades)

Ademais, dentro desta mesma página, ainda é possível encontrar algumas opções de atividades ditas adequadas para educação infantil, bem como opções de recursos pedagógicos para venda e compra, conforme as capturas de tela a seguir:

Figura 9 - Captura de tela 2 da rede social Instagram



Fonte: ibidem

Figura 10 - Captura de tela 3 da rede social Instagram



Fonte: ibidem

Figura 11 - Captura de tela 4 da rede social Instagram



Fonte: ibidem

Figura 12 - Captura de tela 5 da rede social Instagram



Fonte: ibidem

Figura 13 - Captura de tela 6 da rede social Instagram



Fonte: ibidem

Figura 14 - Captura de tela 7 da rede social Instagram



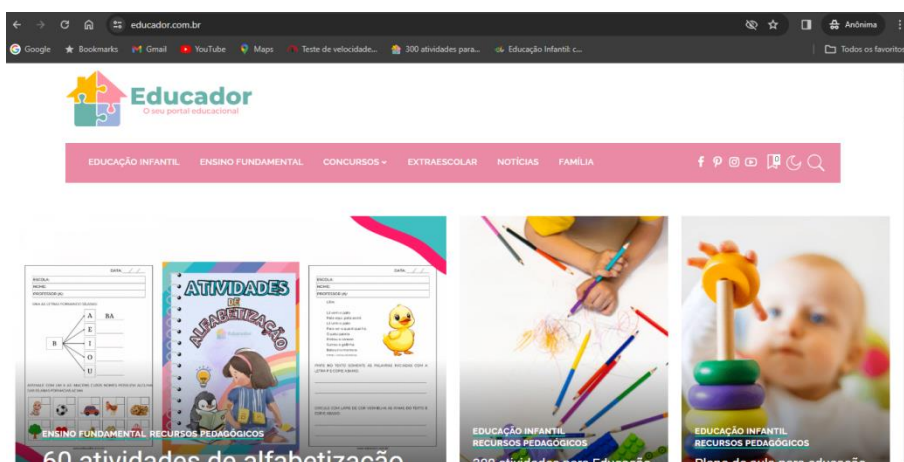
Fonte: ibidem

Já o site de busca utilizado nesta pesquisa, cujo nome é “Educador”, é um local virtual também proposto para educadores. Sendo assim, este é subdividido em categorias, para melhor organizar a oferta de conteúdos.

Neste sentido, existe a categoria “Educação Infantil”, a “Ensino Fundamental”, a de “Concursos”, a “Extraescolar”, a “Notícias” e a “Família”, bem como os links⁶ das redes sociais deste mesmo site.

⁶ Trata-se de um elemento de hipermídia, formado por um trecho de texto em destaque ou por um elemento gráfico que, ao ser acionado (mediante um clique de *mouse*), provoca a exibição de novo hiperdocumento.

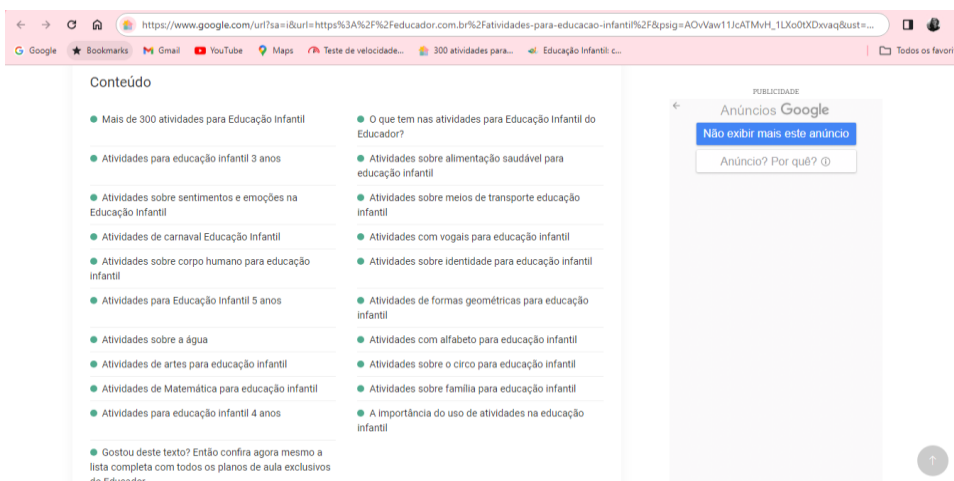
Figura 15 - Captura de tela 1 do site Educador



Fonte: site Educador

A categoria “Educação Infantil”, a qual me debrucei para realizar esta pesquisa, oferece diferentes conjuntos de materiais, também tomados como próprios para a Educação Infantil, subdivididos por temáticas ou intencionalidades, conforme ilustrado nas capturas de tela abaixo:

Figura 16 - Captura de tela 2 do site Educador



Fonte: ibidem

Figura 17 - Captura de tela 3 do site Educador



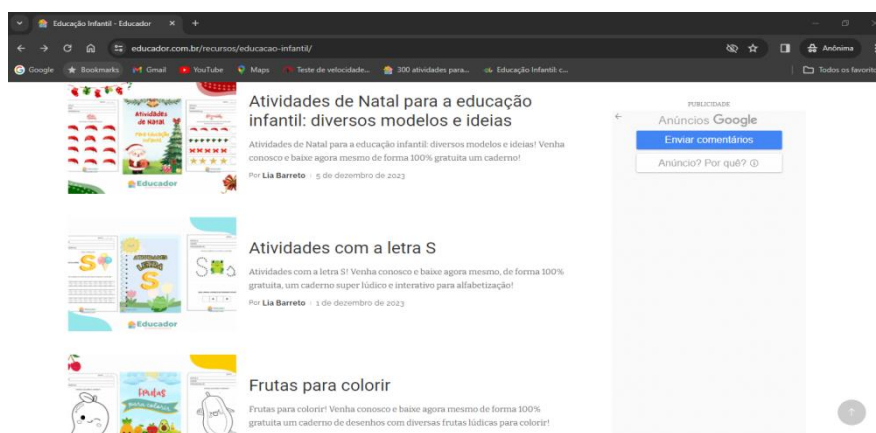
Fonte: ibidem

Figura 18 - Captura de tela 4 do site Educador



Fonte: ibidem

Figura 19 - Captura de tela 5 do site Educador



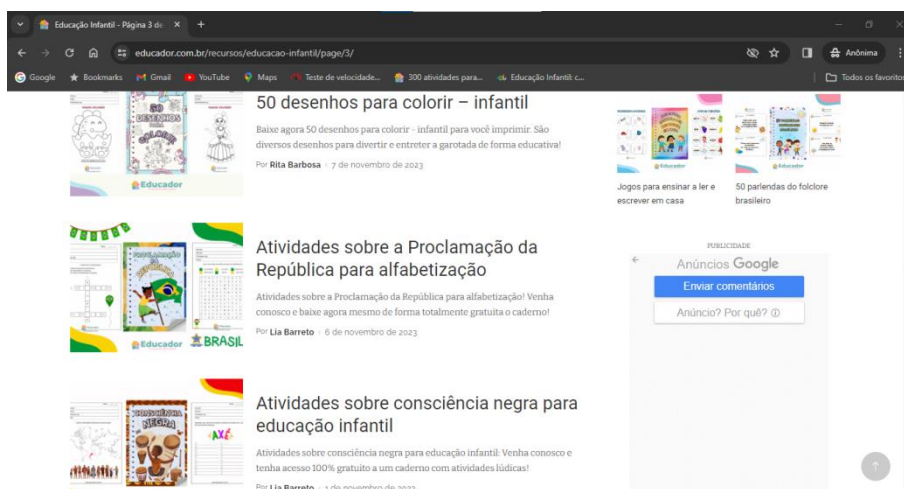
Fonte: ibidem

Figura 20 - Captura de tela 6 do site Educador



Fonte: ibidem

Figura 21 - Captura de tela 7 do site Educador



Fonte: ibidem

Realizadas estas considerações a respeito do material empírico desta pesquisa, no capítulo a seguir detenho-me a apresentar as análises e as reflexões que realizei a partir dele.

5. REFLEXÕES ANALÍTICAS

Com a definição dos materiais selecionados para esta pesquisa, busquei olhar atentamente a todo o seu conjunto, em prol do estabelecimento de algumas recorrências entre as atividades disponibilizadas nas redes sociais e no site escolhidos.

Como docente em formação, penso que cada proposta de atividade na Educação Infantil, desde as mais cotidianas como escovar os dentes ou lanhar, até as que compõem conteúdos associados a projetos ou sequências didáticas, devem ser questionadas quanto à sua relevância e impacto. Além disso, penso também que, ao considerarmos as crianças como sujeitos de direitos e agentes sociais (conforme discutido no início desta pesquisa), é crucial envolvê-las na organização e na reflexão dessas propostas.

Entretanto, ao analisarmos as atividades oferecidas nos ambientes virtuais pesquisados, é fácil observarmos a efetivação do currículo da Educação Infantil acontecendo dentro das escolas, limitando-se ao uso do papel e lápis, com tarefas voltadas - majoritariamente - ao preenchimento do tempo, a partir da valorização das atividades registradas, folhas fotocopiadas, assemelhando-se fortemente às ações que ocorrem no Ensino Fundamental, conforme as imagens abaixo:

Figura 22 - Atividade 1

DATA: ___/___/___

ESCOLA: _____

NOME: _____

RECORTE AS FORMAS ABAIXO E COLE NO LUGAR CORRETO

www.educador.com.br

Fonte: site Educador

Figura 23 - Atividade 2

DATA: ___/___/___

ESCOLA: _____

NOME: _____

CONTE E PINTE O NÚMERO DE DESENHOS QUE VOCÊ VÊ

<p>1 3 2</p>	<p>2 3 1</p>
<p>4 5 3</p>	<p>1 2 3</p>

www.educador.com.br

Fonte: Ibidem

Essas ações adultocêntricas⁷ condicionam o comportamento das crianças frente às suas relações para com as atividades propostas, uma vez que as direcionam a fazer somente aquilo que é determinado pelo adulto, do jeito indicado, desvalorizando o encantamento pela descoberta dos traçados no papel, por exemplo, e retirando a autenticidade e protagonismo das produções. A respeito disso, Ostetto (2006) salienta que atividades do nicho “siga o modelo” são fazeres isolados que minimizam, simplificam e desvalorizam a capacidade criativa da criança. Assim, a autora destaca que precisamos compreender a educação enquanto processo vivido e não apresentado.

Obviamente, não podemos aqui demonizar o uso de folhas em práticas pedagógicas na Educação Infantil. O “mal” não está no material em si, mas, sim, em seu conteúdo, o qual é, na maioria das vezes, descontextualizado à realidade do grupo, bem como desconexo aos seus interesses, anseios e perspectivas infantis. Ou seja, a instituição educativa deve ter em seu currículo o compromisso de acolher os saberes que a criança já traz consigo e que pode ser ampliado por meio das vivências envolvendo o brincar, nas demais ações que realiza, na relação entre pares e na convivência familiar, já que a identidade da educação infantil se sustenta em: “[...] promover o desenvolvimento integral, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, de acordo com Freire (1996), é preciso que compreendamos “[...] a leitura do mundo do educando”, ou seja, valorizarmos e respeitarmos sua bagagem sócio-cultural. O autor ressalta que respeitar essa leitura de mundo:

“[...] significa torná-la ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da curiosidade humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção de conhecimento” (FREIRE, 1996, p. 139).

Esse entendimento, por sua vez, possibilita a expressão da autonomia e o protagonismo infantil, conforme Barbosa (2000), quando salienta a importância de as instituições educativas oportunizarem situações de exercício da autonomia e criatividade da criança, onde o tempo e os espaços sejam pensados para e com a criança e não somente em prol da facilidade do trabalho pedagógico dentro das instituições.

⁷ É um conceito surgido na sociologia da infância, o qual se baseia na ideia de uma sociedade que, em suas diversas dimensões, se organiza a partir da figura do adulto.

Sob este viés, a partir do olhar atento e das reflexões iniciais sobre os materiais da pesquisa expressos acima, foi possível estabelecer dois eixos analíticos: 1) preparação para o futuro; 2) delimitação da criatividade e da imaginação. O viés voltado a estes dois eixos estabelecidos pode ser visto recorrentemente nas atividades presentes nas redes sociais e no site escolhidos para esta investigação.

5.1 PREPARAÇÃO PARA O FUTURO?

Para tornar mais palpável o primeiro eixo, trago nas figuras abaixo alguns exemplos a serem analisados:

Figura 24 - Atividade 3

DATA: ___/___/___


ESCOLA: _____

NOME: _____


VAMOS USAR AS MÃOZINHAS PARA COBRIR O PONTILHADO E LEVAR AS IMAGENS ATÉ ÀS SUAS LETRAS INICIAIS?

 **U**

 **J**

 **R**

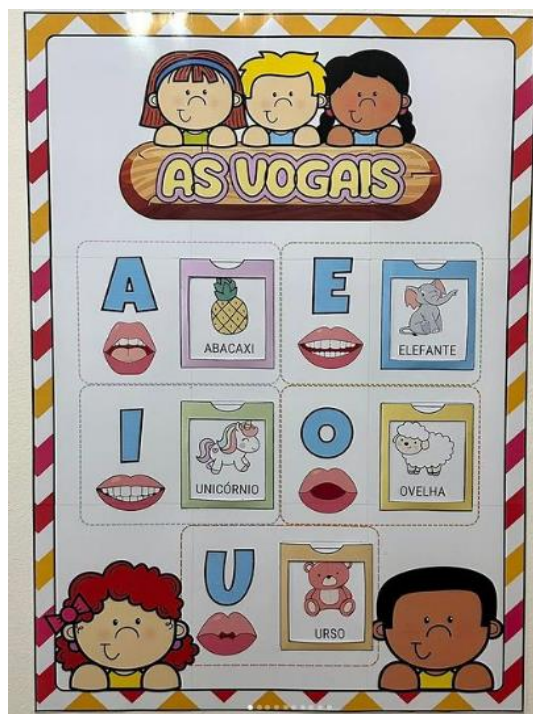
 **C**

 **B**

www.educador.com.br

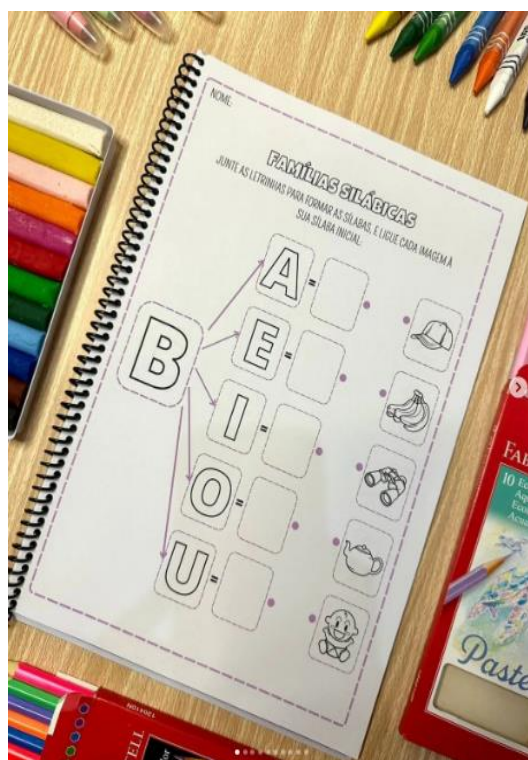
Fonte: Ibidem

Figura 25 - Atividade 4



fonte: Ibidem

Figura 26 - Atividade 5



Fonte: https://www.instagram.com/p/CvM_O4eLlon/?img_index=1

Estas são atividades que voltam o seu propósito, de certa forma, para uma alfabetização sistematizada e mecanizada das crianças na Educação Infantil. Nestes casos, é muito comum encontrarmos professores e familiares responsáveis pelas crianças proferindo satisfação e contentamento ao verem seus filhos lendo e escrevendo, bem como tendo o alfabeto memorizado em suas mentes ainda tão novas. Entretanto, pouco falamos sobre o exercício de repetição e treino que existe por trás deste processo, impulsionados, muitas vezes, por uma expectativa que não é das crianças, mas muito mais dos adultos que com elas convivem. Assim, resulta-se o que Silva salienta:

O que as crianças fazem, pensam, dizem tem pouco ou nenhum sentido; suas experiências não são importantes em si mesmas e a infância torna-se um tempo de preparação para a vida adulta (SILVA, 2013, p. 261).

Em outras palavras, atividades como estas, visando a alfabetização de crianças pequenas ou bem pequenas, reforçam a desvalorização para com a qualidade do aqui e agora, que ocorre no tempo-espço da infância, uma vez que seu olhar está sempre no futuro, ao buscar prepará-las, nem sempre com êxito, para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste ritmo, somos levados ao esquecimento do que Oliveira (2011) sublinha, quando fala sobre a importância de práticas pedagógicas que garantam à criança a exploração, interação, o brincar e um ambiente educacional acolhedor. Para isso, as propostas pedagógicas devem dar ênfase à formação da identidade individual e coletiva de cada criança, reconhecendo-as como participantes ativas no contexto social.

Não há nada de errado ou preocupante quando uma criança conclui a etapa da Educação Infantil sabendo ler e escrever, pois, conforme Ferreiro (1995), as crianças são construtoras de conhecimento desde seu nascimento; por isso, o desenvolvimento da leitura e da escrita começa muito antes da escolarização. Porém, o que pode ser questionado são os processos pelos quais as crianças são submetidas para que, desde muito cedo, já saibam ler e escrever. Ferreiro defende que:

[...] há uma série de passos antes que a criança compreenda a natureza de nosso sistema alfabético de escrita e que cada passo caracteriza-se por esquemas conceituais específicos, cujo desenvolvimento e transformação constituem nosso principal objeto de estudo. Nenhum desses esquemas conceituais pode ser caracterizado como simples reprodução - na mente da criança - de informações fornecidas pelo meio. Esses esquemas implicam sempre um processo construtivo no qual as crianças levam em conta parte da informação dada, e introduzem sempre, ao mesmo tempo, algo de pessoal (FERREIRO, 1995, p. 69-70).

Sendo assim, esse processo de desenvolvimento da leitura e da escrita pode ser continuado por intermédio da escola. Todavia, os docentes precisam, com urgência, usar como ponto de partida os interesses apresentados pelas crianças e contemplá-los por meio de experiências significativas nas relações entre os pares, bem como no brincar, no questionar e no pesquisar junto à criança, sem se limitar a métodos fechados e inflexíveis de alfabetização, carregados de regras, rituais ou proibições. Segundo Ferreiro (1995, p. 30), “o método não pode criar conhecimento”.

Além disso, a autora também sublinha que “nenhuma prática pedagógica é neutra” (FERREIRO, 1995, p.31). Nesse sentido, ao analisarmos as atividades trazidas para exemplificar este eixo de análise, facilmente notamos que estas carregam consigo uma intencionalidade. Concomitantemente, as mesmas também pressupõem uma resposta pré-determinada. Neste caso, se a criança não alcançar o objetivo esperado pelo método traçado pelo adulto, sua resposta é automaticamente classificada como incorreta, levando o sujeito a ocupar um lugar de espectador passivo, como se ficasse do lado de fora da “casa do conhecimento”, sem poder encontrar respostas aos “porquês” e/ou aos “para quês”. Para Ferreiro (1995):

“Há práticas que levam a criança à convicção de que o conhecimento é algo que os outros possuem e que só se pode obter da boca dos outros, sem nunca ser participante na construção do conhecimento (p. 30)”.

Sob essa perspectiva, é possível discutirmos com as crianças em sala sobre qual a letra inicial da palavra “x” ou quais palavras começam com a letra “y”, conforme vimos nas figuras acima, em exemplo. Entretanto, estas descobertas não partem de um receituário, uma vez que podem ser espontâneas, contextualizadas aos interesses das crianças, bem como podem acontecer em diferentes espaços que ultrapassem os limites da folha de papel, junto ao lápis na mão. Como solução, Soares (2016) afirma que:

Por isso a minha proposta [...] é que não se busque um método de alfabetização, mas que se busque uma alfabetização com método: alfabetizar compreendendo as várias facetas do processo (p. 156).

Ou seja, a alfabetização é singular para cada criança. Wajskop (2017), em seu artigo sobre “Linguagem Oral e Brincadeira Letrada nas Creches”, diz:

Estudos demonstram que contextos autênticos de brincadeiras de faz-de-conta podem melhorar a aprendizagem da linguagem oral e do processo de letramento das crianças (PETERSON, 2010; PELLEGRINI; GALDA, 2000; SAWYER; DEZUTTER, 2009). [...] O uso significativo da linguagem em contextos culturais específicos, criados por professores e educadores, pode

propiciar às crianças situações para que aprendam as expectativas, significados, valores e perspectivas da cultura na qual vivem. Além disso, propicia o enriquecimento do vocabulário, a gramática, a fonologia e a semântica fundamentais para o desenvolvimento linguístico das crianças (SOARES, 2013; TEBEROSKY; JARQUE, 2014; PETERSON, 2014; ELKONIN, 1987; GONCÜ, 1999)(p. 4).

Dessa maneira, o que estou querendo dizer é que não é que as propostas vinculadas a um processo de alfabetização e letramento devam ser excluídas do contexto da educação infantil. Ao contrário, elas podem e devem estar presentes neste contexto desde que, como mencionado na citação acima, articulem-se a situações significativas para as crianças e integradas a brincadeiras e interações de modo que os momentos vividos no presente ganhem sentido. A aprendizagem da leitura e da escrita não habita nas “folhinhas” ou nas atividades de repetição que visam a preparação para as etapas de escolarização posteriores, ao contrário, está habitada em propostas que implicam potência criativa.

5.2 Delimitação da criatividade e da imaginação

Paralelamente ao primeiro eixo, destaco neste momento um segundo eixo analítico que chamou minha atenção ao observar os resultados da pesquisa: delimitação da criatividade e da imaginação.

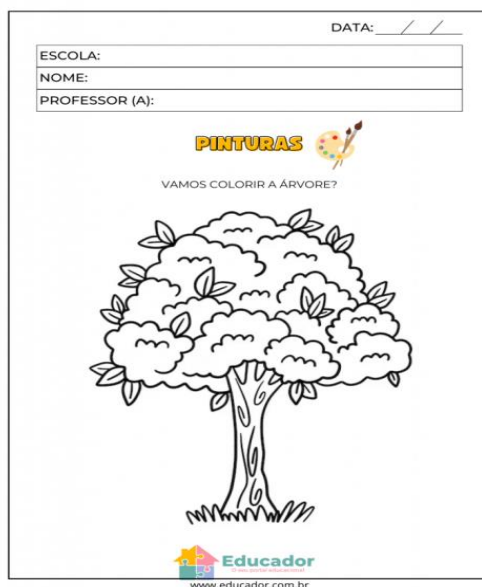
Conforme as figuras 27 e 28 a seguir, podemos encontrar dentro da pesquisa realizada, com grande frequência, atividades que envolvam pintura de desenhos prontos, bem como atividades que convidam a criança a pintá-los de determinada forma, com determinadas cores, em determinado espaço, restringindo, mais uma vez, como já mencionei anteriormente, a potência criativa das crianças.

Figura 27 - Atividade de pintura 1



Fonte: Facebook

Figura 28 - Atividade de pintura 2



Fonte: Site Educador

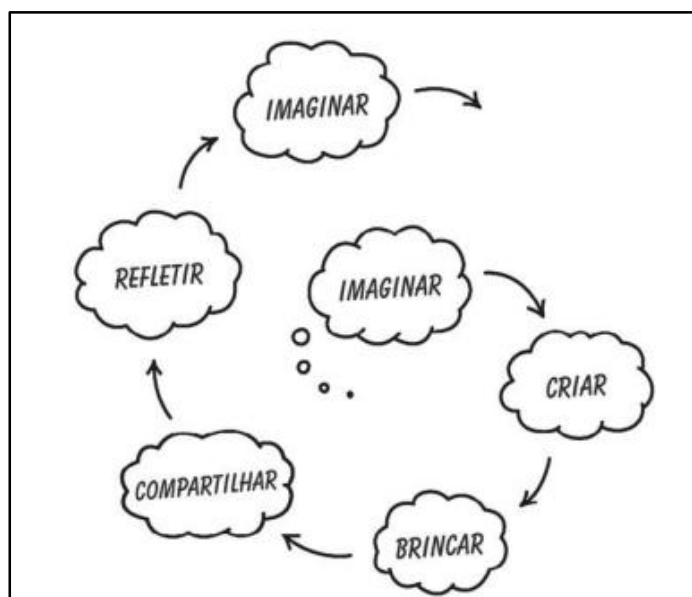
Entretanto, ao analisar estes resultados, acredito que atividades dessa natureza empobrecem o currículo infantil e favorecem ações que não impactam positivamente no desenvolvimento. Elas tendem a suprimir a criatividade, ao mesmo tempo que desestimulam a descoberta e a imaginação e não promovem a valorização da identidade e autonomia da criança. Neste sentido, debruço-me no que Vigotski (2009) defendia, quando salientava que a criatividade nas crianças

pequenas está diretamente ligada à memória e, portanto, à riqueza da experiência anterior. Quanto maior a vivência artística, maior o material acumulado para o exercício da imaginação e da criação.

Neste sentido, quando nos remetemos ao trabalho das artes, especialmente as plásticas, na Educação Infantil, bem como às formas de aplicá-lo no cotidiano, precisamos pensar urgentemente no repertório oferecido às crianças, que possibilitam a coleção de memórias e experiências no “aqui e agora”, que serão trazidas à tona em um momento posterior. Como lembra Moreira (2012), a verdadeira essência da arte reside na diversidade, requerendo a rejeição de quaisquer atividades que tenham como ponto de partida a uniformidade. Quando crianças são ensinadas a colar papéis e algodão sobre desenhos predefinidos, isso pode agradar aos professores, mas para as crianças, muitas vezes, acaba sendo apenas uma atividade manual, sem contribuir de fato para seu desenvolvimento. Dessa forma, corrigir ou até mesmo punir desenhos considerados "errados" por não atenderem às expectativas, muitas vezes restritas, das professoras, é altamente prejudicial do ponto de vista educativo e pode gerar desafios no que diz respeito à confiança na capacidade criativa das crianças por parte dela mesma.

Sendo assim, como educadores, podemos proporcionar situações que promovam espaços e tempos para o despertar da criatividade. Para entender isso, Resnick (2020) nos apresenta a chamada “espiral de aprendizagem criativa” (figura 30):

Figura 29 - Espiral da Aprendizagem



Fonte: Resnick (2020, p. 11)

Quando o autor fala sobre processo criativo, ele apresenta esta espiral. Assim, ele defende que esta deve ocorrer inúmeras vezes na etapa da Educação Infantil, por intermédio de experiências brincantes essencialmente:

Enquanto as crianças do jardim de infância brincam, elas aprendem muitas coisas. Ao construir torres, desenvolvem uma melhor compreensão sobre estruturas e estabilidade, e, ao criar histórias, desenvolvem uma compreensão mais aprofundada sobre enredos e personagens. E o mais importante, aprendem sobre o processo criativo e começam a se desenvolver como pensadoras criativas (RESNICK, 2020, p.11).

Por dado motivo, é essencial que o repertório artístico das crianças não se limite a uma folha de papel e lápis de cor, mas que ultrapasse estas fronteiras, utilizando uma variedade de materiais e elementos, de diferentes naturezas: blocos de madeira, giz de cera, elementos da natureza (gravetos, folhas, pinhas, pedras, conchas, sementes, etc.), tintas (artificiais ou naturais), corante comestível, diferentes texturas de papel, rolinhos e demais materiais de largo alcance. Além disso, é essencial que estas propostas sejam acompanhadas de criações, como, por exemplo: castelos, histórias, imagens, músicas, etc.

A espiral de aprendizagem criativa é o motor do pensamento criativo. À medida que as crianças do jardim de infância percorrem a espiral, elas desenvolvem e refinam suas habilidades como pensadoras criativas, aprendem a desenvolver as próprias ideias, testá-las, experimentar alternativas, obter as opiniões de outras pessoas e criar ideias baseadas em suas experiências (RESNICK, 2020, p.12).

Para exemplificar este pensamento, trago abaixo duas figuras que propõem, em sua matriz, a mesma temática, porém de formas diferentes:

Figura 30 - Proposta 1

ESCOLA _____

NOME: _____

DATA: ____/____/____

Alfabetar com Ações
www.amorensina.com

CUBRA OS PONTINHOS E FAÇA UM BELO COLORIDO!



QUANTOS FRUTOS?

QUANTAS FLORES?

w
w
a
m
o
r
e
n
s
i
n
a
c
o
m

Fonte: site Amorensina

Figura 31 - Proposta 2



Fonte: educaçãobasica.ienh.com.br

Ambas as propostas têm a mesma temática: a natureza. As duas situações convidam as crianças a compreenderem isso, contudo, de formas diferentes: enquanto a primeira impõe à criança o que deve fazer, a partir de um desenho já pré-determinado e estereotipado de uma árvore, a segunda situação convida a criança a imaginar, criar, brincar, compartilhar e refletir, a partir da exploração do amplo repertório de materiais, da interação entre os pares e do protagonismo infantil na criação e execução da proposta. Ou seja, nas duas situações falamos em natureza, porém, de formas distintas.

Obviamente, não é um “absurdo fatal” proporcionarmos este ou outros assuntos em uma folha de papel, como dito no primeiro eixo analítico. No entanto, podemos, assim como na primeira imagem, falar sobre cores, trabalharmos a contagem e questionar aspectos psicomotores finos e amplos na segunda situação também, com uma abordagem mais abrangente, respeitosa e democrática para com a singularidade das crianças que compõem o grupo.

Conforme Schroeder (2011), a arte é polissêmica ou aberta a muitas significações. Neste sentido,

Não há uma única nem uma melhor maneira de se interpretar uma obra de arte. Não há um único nem melhor modo de criar uma obra de arte. Os caminhos são sempre múltiplos e os resultados, bem como suas possibilidades de leitura, infinitos. Respeitar essa pluralidade, mas sem cair no abandono da total falta de orientação, talvez seja o grande “pulo do gato” do professor que trabalha com arte (SCHROEDER, 2011, p. 81).

Sob esta perspectiva, concluo este capítulo analítico com o entendimento de que, antes de pensarmos em uma proposta educativa como professores e adultos da relação em questão, precisamos entender as crianças como:

[...] sujeitos únicos com direitos, em vez de simplesmente com necessidades. Elas têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilhar-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se. Sua necessidade e direito de comunicar-se e interagir com outros emerge ao nascer e é um elemento essencial para a sobrevivência e identificação com a espécie. Isso provavelmente explica por que as crianças sentem-se dispostas a expressarem-se dentro do contexto de uma pluralidade de linguagens simbólicas, e também por que são muito abertas a intercâmbios e reciprocidade, como atos de amor. Elas não apenas desejam receber, mas também querem oferecer. Isso forma a base de sua capacidade de experienciar o crescimento autêntico (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 117).

Essa compreensão profunda e respeitosa da criança como um ser ativo e participativo é fundamental para promover seu desenvolvimento autêntico e integral, construindo assim bases sólidas para uma educação verdadeiramente significativa e transformadora.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em perspectiva conclusiva desta escrita, inicio estas considerações finais mencionando o quão rico foi aprender sobre a docência com os autores aqui referenciados. Devo confessar que, durante o processo de escrita e pesquisa, frequentemente questionei-me sobre a importância e profundidade do tema. Esse percurso, por sua vez, me desafiou a examinar não apenas as práticas docentes de outros educadores, mas também a minha própria conduta e fundamentos profissionais, evitando reflexões superficiais e/ou injustas. Sendo assim, a realização deste estudo se assemelhou a um exercício constante de olhar-se reflexivamente no espelho, oferecendo *insights* sobre minha imagem como educadora. Com o tempo e a partir dos resultados obtidos nesta busca, pude entender o quanto ainda é crucial debater o currículo da Educação Infantil e confrontar o adultocentrismo que, por vezes, permeia nossa atuação docente.

É importante ressaltar que minha intenção não foi difamar a imagem de nenhum educador ou suas práticas. Desde o início, meu propósito foi envolver o leitor em uma reflexão crítica e construtiva, alinhada aos objetivos que delineei para esta investigação

Sob este viés, gostaria de retomar o objetivo principal deste trabalho: busquei investigar as concepções que aparecem refletidas em modelos de atividades prontas para Educação Infantil disponibilizados em alguns sites de busca e redes sociais da internet. A partir deste, tracei alguns objetivos específicos, como: verificar os tipos de atividades propostas para Educação Infantil nos sites de busca e redes sociais da internet; analisar as atividades propostas para a Educação Infantil nos sites de busca e redes sociais da internet à luz de importantes referenciais teóricos da Educação Infantil. Os resultados desta pesquisa, como mostrei nas análises, apontaram: 1) as atividades sugeridas no material empírico analisado vinculam-se ao simples preenchimento do tempo, já que majoritariamente são atividades fotocopiadas que, provavelmente, são mecanizadas e descontextualizadas do cotidiano das crianças, focando num sujeito do futuro e não na criança do presente; 2) as atividades limitam a criatividade e a imaginação uma vez que se configuram como “folhinhas” prontas que restringem o potencial criativo das crianças. Enfim, cabe destacar que as atividades analisadas acabam limitando não só a própria

capacidade das crianças (já que limitam as aprendizagens significativas), como também engessam a autoria docente.

Assim, ao analisar as propostas de atividades disponíveis na internet destinadas à Educação Infantil, foi possível perceber que a concepção de criança e infância que ainda perpetua entre elas retrata a criança como um ser passivo e dependente do adulto. Essas propostas, por sua vez, acabam sugerindo de forma frequentemente a submissão da criança às vontades e escolhas do adulto, ignorando sua própria autonomia, individualidade e abafando as diferentes linguagens da criança, que enriquecem a infância, bem como a constituição do seu “ser” no mundo, conforme a defesa de autores referenciados durante a análise.

Importante referir que o olhar lançado sobre o material de pesquisa foi o meu olhar, ou seja, um dentre tantos possíveis. Reconheço a amplitude e complexidade do tema, que transcende os limites deste trabalho acadêmico, visto que se trata de um tema em constante evolução e que, se revisse esta pesquisa, novos aspectos analíticos poderiam emergir.

Por fim, também destaco a importância significativa deste estudo em minha formação como pedagoga. As reflexões aqui apresentadas, os resultados obtidos e os estudos realizados funcionaram como instrumentos cruciais para repensar minha prática educativa diária.

Ao concluir esta escrita, meu maior anseio é que cada leitor leve consigo uma reflexão significativa. E se esta alcançar um educador, espero que, ao concluir a leitura, ele se veja motivado a reavaliar seu papel na docência, compreendendo de forma mais profunda a influência das concepções sobre a infância e a criança na formação de adultos criativos, críticos e autônomos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2014.
- BARBOSA, M. C. S. Fragmentos sobre a rotinização da infância. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 94-113, jan./jun. 2000.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução 05/2009 - Câmara da Educação Básica. Brasília, 2009a.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.
- CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças 2009 **Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>>.
- DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Em **Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28. Disponível em: <https://abrir.link/MOzpA>
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- ELKONIN, Daniil. Problemas Psicológicos delJuegoenlaEdadPreescolar. In: SHUARE, Marta. **La Psicología Evolutiva y Pedagógica enla URSS**: antologia. Moscou: Editorial Progreso, 1987. P. 83-102
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GERHARDT, Tatiana; Silveira, Denise Tolfo (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2009.
- GONCÜ, Artin. **Children'sEngagement in the Word**: sociocultural perspectives. Cambridge (UK): Cambridge University Press, 1999.
- KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: **Lugares da infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, p. 51-68, 2004. Disponível em: <https://abrir.link/3zDkf>

- KUHLMANN, M. et al. **Histórias da educação infantil brasileira Histórias da educação infantil brasileira.** [s.l.: s.n.]. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?format=pdf&lang=pt>>.
- MENDES, S. DE LIMA. TECENDO A HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES DO BRASIL INFANTIL. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, n. 11, 12 fev. 2015.
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Brasília, 2009.
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília, 2006b.
- MOREIRA, A. A. A. **O espaço do desenho: a educação do educador.** São Paulo: Loyola, 2012.
- OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- OSTETTO, L. E. A arte no itinerário na formação de professores: acender coisas por dentro. **Reflexão e Ação.** Santa Cruz do Sul, v. 14, n. 1, p. 29-43, jan./jun. 2006.
- PELLEGRINI, Antony; GALDA, Lee. Children's Pretend Play And Literacy. In: STRICKLAND, Dorothy; MORROW, Lesley Mandel. **Beginning Reading and Writing.** New York: Teachers College Press, 2000. P. 58-65.
- PELLEGRINI, Antony; RYZIN, Mark Van. Commentary: cognition, play and early literacy. In: ROSKOS Kathleen; CHRISTIE James. **Play and Literacy in Early Childhood: research from multiple perspectives.** 2. ed. New York: Routledge, 2009. P. 65-80.
- PETERSON, Shelley et al. University Faculty, Colleagues and Teachers' Federation as Mentors in Collaborative Action Research. **McGill Journal of Education**, Montreal, v. 45, n. 2, apr. 2010. Acesso em: 30. dez. 2023.
- REGO, Teresa Cristina. Cultura e Sociologia da Infância: A criança em foco. **Revista Educação**, São Paulo, Editora Segmento, 2013, 146 p.
- RESNICK, M. **Jardim de infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos** Porto Alegre: Penso, 2020.
- SARMENTO, M. J.; MARCHI, R.C. Radicalização da infância na segunda modernidade: para uma Sociologia da Infância crítica. Configurações, **Revista do Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho**, n. 4, p. 91-113, 2008.
- SAWYER, Keith; DEZUTTER, Stacy. Improvisation: a lens for play and literacy research. In: ROSKOS, Kathleen; CHRISTIE, James. **Play and Literacy in Early Childhood: research from multiple perspectives.** 2. ed. New York: Routledge, 2009. P. 21-36.

- SCHÉRER, René. A invenção da infância: entre as Luzes e o Iluminismo, a criança. In: ____.
Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças. Trad. Guilherme Teixeira.
Belo horizonte: Autêntica, 2009.
- SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. A arte como linguagem: um olhar sobre as práticas na educação infantil. *LTP*, Jan 2012, vol.30, no.58, p.77-85. ISSN 2317-0972.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- SOARES, Magda. O problema não é o método de alfabetização, é alfabetizar sem método. [Entrevista concedida a Antônio Augusto Batista e Joana Gusmão]. **Cadernos CENPEC**: pesquisa e ação educacional, São Paulo, v. 6, n. 1, p.143-164, jan./jun. 2016.
- TEBEROSKY, Ana; JARQUE, Maria Josep. Interação e Continuidade entre a Aquisição da Linguagem e a Aprendizagem da Leitura e da Escrita. **Cadernos Cenpec**: pesquisa e ação educacional, São Paulo, v. 4, n. 1, dez. 2014.
- VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. São Paulo: Ática, 2009.