

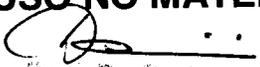
**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**SISTEMA UNO DE ENSINO:**

**USO NO MATERNAL.**

  
Prof. Dr. Darci  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação  
Faculdade de Educação - Unicamp  
Matricula: 21552-0

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Ensino e Práticas Culturais.

**LEILA OLIVEIRA COSTA**

**CAMPINAS 2012**

**UNICAMP - FE - BIBLIOTECA**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

SISTEMA UNO DE ENSINO – USO NO MATERNAL

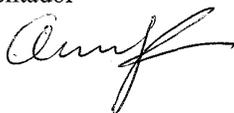
**AUTOR: LEILA OLIVEIRA COSTA**

**ORIENTADORA: PROFESSORA ANNA REGINA LANNER DE MOURA**

Este exemplar corresponde a Dissertação de  
Mestrado defendida por Leila Oliveira Costa e aprovada pela  
Comissão Julgadora.

Data: 27/02/2012

Assinatura Orientador



Comissão Julgadora:



FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP  
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

C823s Costa, Leila Oliveira, 1978-  
Sistema Uno de ensino – Uso no Maternal / Leila Oliveira  
Costa. – Campinas, SP: [s.n.], 2012.

Orientador: Anna Regina Lanner de Moura.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de  
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Sistema de ensino. 2. Educação infantil. 3. Escola  
maternal. I. Moura, Anna Regina Lanner de. II. Universidade  
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

12-017/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

**Título em inglês:** Uno-Education system in maternal use

**Palavras-chave em inglês:**

The education system  
Early childhood education  
School maternal

**Área de concentração:** Ensino e Práticas Culturais

**Titulação:** Mestre em Educação

**Banca examinadora:**

Anna Regina Lanner de Moura (Orientador)

Antonio Miguel

Elaine Sampaio Araújo

**Data da defesa:** 27/02/2012

**Programa de pós-graduação:** Educação

**e-mail:** [leilabob@bol.com.br](mailto:leilabob@bol.com.br)

*Ao meu esposo Gilmar, e às minhas filhas, Helena  
e Aline por estarem sempre ao meu lado.*

## *Agradecimentos*

*À Professora Anna Regina, por acompanhar e incentivar, acima de tudo, minha formação humana.*

*À Érica Moreira Ferreira, que me orientou e ajudou a ser pesquisadora, sem delegar minha função de mãe.*

*À Silmaira Beraldo Sanches, minha sempre querida irmã do coração, por todo o apoio e compreensão durante os meses de maiores dificuldades.*

*À Fabiana Oliveira pelo apoio sempre presente, e pelo amor dedicado às minhas filhas em todos os momentos.*

*À Fabiana Catarina de Sousa, pelas constantes orações e apoio..*

*À família do Gilmar, Ana, Abel, Helena, Carlos, Sérgio e Amanda que, nestes quatro anos, tornaram-se minha referência familiar, pelos cuidados e pelo tempo destinados a me ajudar a tornar realidade este trabalho.*

*Aos professores Antônio Miguel e Elaine Sampaio Araújo, por todas as orientações e indicações de referências, que muito contribuíram para a análise dos dados desta pesquisa.*

Por que agora não há mais aquela palavra primeira, absolutamente inicial, pela qual se achava fundado e limitado o movimento infinito do discurso; doravante a linguagem vai crescer sem começo, sem termo e sem promessa.

Michel Foucault

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo, compreender a rede de discursos que se constitui na produção e uso das atividades matemáticas do Material apostilado do Sistema Uno de Ensino, em particular o destinado à faixa etária de três anos.

O corpus da pesquisa constituiu-se a partir da história das instituições de educação para a infância e de alguns materiais impressos destinada a organizar o trabalho nas mesmas. A descrição do material impresso do Sistema Uno, assim como dos documentos ao qual esse Sistema se refere, mais a descrição de entrevistas realizadas com a profissional responsável pela edição do material, com a coordenadora de uma escola particular que adota o material, e com a professora que usa o material apostilado na mesma escola em que a coordenadora trabalha, resultou em uma análise em forma de “entrevista imaginária”. Nesta entrevista os enunciados que constituem os discursos constituídos são discutidos á partir da ótica das relações de poder apresentadas na teoria de Michael Foucault. A pesquisadora reúne estes enunciados como se estivesse novamente reunindo seus entrevistados em uma tentativa de compreensão possível da rede de discursos que constituíram. Esta análise evidencia que, sob a perspectiva de Michael Foucault, a produção e o uso dos apostilados do Sistema Uno estão relacionados não ao princípio de continuidade histórica, mas, a princípios de organização presentes na “ciência” como lugar de disciplinamento de saberes e conseqüentes relações de poder.

## ABSTRACT

This research aims to understand the network of discourses that constitute the production and use of mathematical activities Material booklet learnship Education System One, in particular for the age of three years.

The research corpus was formed from the history of educational institutions for children and some printed materials designed to organize work in them. The description of the material printed from the System One, as well as documents to which this system refers, more description of interviews with the professional responsible for editing the material, with the coordinator of a private school that adopts the material, and the teacher who uses the material in the booklet learnship same school in which the coordinator works resulted in an analysis in the form of "imaginary interview". In this interview the statements that are made speeches will be discussed from the perspective of power relations at the theory of Michel Foucault. The researcher gathers these statements as if gathering his re-interviewed in an attempt to understand the possible network of discourses that constituted.

This analysis shows that, from the perspective of Michel Foucault, the production and use of the System One apostilados are related not to the principle of historical continuity, but the principles of organization present in the "science" as a place of discipline knowledge and consequential relationships of power.

## Sumário

Introdução.....	1
Capítulo I.....	8
Pequena síntese sobre a história da Instrução da Infância.....	8
1.1    A Pré - Escola no Brasil.....	8
1.2- Sistema Uno de Ensino.....	17
1.3- Uno Maternal.....	19
1.4- Educação Infantil na sala de aula.....	20
1.5- Maternal em sala de aula.....	23
1.6 - Maternal em sala de aula.....	25
1.7- Maternal, livro do professor.....	26
1.8- Uno maternal, livro do aluno: Atividades de Matemática.....	26
1.9- A descrição das pranchas.....	27
Capítulo 2.....	29
Entrevistas.....	29
1.1-    Entrevista com Profissional da Editora.....	30
1.2-Entrevista com a Coordenação.....	33
2.3-Entrevista com a Professora.....	37
Capítulo 3.....	42
Entrevista Imaginária.....	42
3.1- A afirmação de um sistema é a partir de discursos legitimados.....	47
3.2 – Discursos matemáticos e desvio de atenção?.....	64
A Inconclusão.....	64
<i>Considerações Finais</i> .....	75
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	80

## Introdução

Durante mais de dezesseis anos de experiência na Educação Infantil, experimentei, ora por escolha, ora por imposição, diferentes metodologias para o ensino de crianças pequenas. No entanto, nunca havia me deparado com o uso de material apostilado na Educação Infantil, até que passei a coordenar a área técnica de matemática em um colégio particular. Ao observar o material destinado ao Maternal (crianças de três anos) que traz a denominação de Sistema de Ensino, várias questões me vieram à mente: Qual motivo levaria um colégio à escolha deste material? Como os professores e as crianças se apropriam deste material? Ele estaria adequado ao nível pré-escolar? Desde quando se adota este tipo de material na Educação Infantil? De que forma ele seria produzido, e baseado em quais discursos? Quais ideias sobre infância se revelam neste tipo de texto? Quais conteúdos matemáticos são apresentados neste material? Para que classe social de crianças este material é escrito?

Minha hipótese inicial baseava-se no caráter da Continuidade Histórica (FOUCAULT, 2010). Eu esperava me voltar a longos e distantes períodos para revelar uma história dos manuais para a instrução de crianças e dispô-los de uma forma tal, que seria possível mostrar um equilíbrio, uma continuidade, que se daria à partir de acumulações sobre o saber sobre a Infância até a produção dos apostilados. Mesmo não sendo uma historiadora pensei em fazer uma análise das idéias que persistiram e se fundiram nestes períodos anteriores, até o acontecimento do apostilado. Ou seja, para mim, o apostilado seria a evolução de materiais destinados à instrução das crianças pequenas.

Foi a partir desta hipótese que busquei dados históricos sobre a instrução institucionalizada e a não institucionalizada; registros antigos de manuais para professores, pais e crianças, utilizados em diferentes períodos de nossa história; parte de documentos oficiais que influenciam ou influenciaram os modos de fazer e justificar os modelos de organização instrucional ou não das crianças; e também balanços econômicos ou de ordem social que consegui extrair dos registros não tão vastos sobre a Educação Infantil. O objetivo desta etapa preliminar de leituras era compreender,

dentro de um contexto amplo, o que seria mais geral, e o que seria mais específico, na produção de materiais para a instrução de crianças.

Seguindo minha hipótese, iniciei uma segunda parte do trabalho reunindo informações sobre a produção e uso do material específico UNO MATERNAL, voltado às crianças de três anos de idade, em especial, as que são relacionadas ao eixo Matemática. Eu queria buscar quais características eram comuns aos materiais escritos destinados à instrução no passado e atualmente, e para isto usaria como exemplo os materiais do Sistema Uno.

Para a compreensão do contexto que eu denominava “atual” tracei a história da instituição que produz o Sistema Uno, a forma de autoria, a composição do texto destinado às crianças e os destinados aos professores, além de toda a estrutura de acompanhamento do trabalho do professor oferecida. Em seguida, fiz três entrevistas. A primeira entrevistada era, na ocasião, editora-chefe da produção do apostilado estudado. A segunda entrevistada foi uma coordenadora pedagógica de Educação Infantil onde o material é usado. A terceira entrevistada, uma professora que utilizava o material na mesma escola onde trabalha a coordenadora citada.

Assim, seguindo a tendência de uma análise histórica tradicional, pensei que bastaria estabelecer uma sequência de acontecimentos e mostrar a continuidade do conjunto que eu acabara de formar. Por ocasião da análise percebi que a linearidade que eu buscava não se tornava evidente. As formas de se dizer os manuais destinados a infância eram, em cada um dos documentos, muito distintas.

Adentrando a discursos alheios, especialmente os discursos capturados nas entrevistas, vozes advindas de muitos contextos fizeram com que eu me perdesse nesta procura de linearidade e, assim, pensei em considerar os dados como textos e proceder em uma análise dos “discursos”.

Resolvi considerar todos os dados que eu havia recolhido como “textos” segundo a concepção enunciada por Bakhtin: *“a materialização da interação entre dois sujeitos - um autor e um leitor -, em uma relação dialógica, representando um pensamento, emoção, o sentido e o significado, por meio de enunciados(BAKHTIN,2003,p.308).*

Eu deixava de lado a análise histórica para me adentrar na análise do discurso. Agora a minha hipótese era a de identificar a pluralidade de vozes presentes nos

discursos sobre o apostilado pesquisado. Nesta tentativa me deparei com a tendência de me ater a categorias psicológicas para explicar estes discursos. Apesar de afirmar a busca pela pluralidade de vozes na escrita da primeira análise para o texto da qualificação, coloquei em evidência os “enunciados estáveis” presentes nos textos. Para mim, documentos oficiais, material apostilado, coordenação, editora e professora, deixavam transparecer que as palavras usadas para explicar ou justificar a produção e o uso do material, em geral, eram utilizadas como enunciados estáveis que unidos criam um tipo de Gênero do Discurso. Ou seja, os enunciados presentes no Sistema Uno bem como os enunciados dos entrevistados sobre o Sistema Uno seriam a consolidação de uma forma de se dizer este próprio *Sistema*.

No momento da qualificação dos dados da pesquisa em que apresentei as hipóteses citadas acima já havia me dado conta de que possuía uma grande coletânea de documentos diversos que me mostravam mais rupturas do que continuidades. Estes documentos não me permitiam reconstituir “*o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros*” (FOUCAULT,2010,p.7). Eu não podia me ater a busca de “enunciados estáveis”, pois, a produção dos sentidos destes enunciados está imerso no acontecimento. Tendo por referência as discussões da banca examinadora, resolvi aproximar-me da perspectiva da análise histórica de Michel Foucault. Uma aproximação que me permitiu compreender que, “em lugar desta cronologia contínua da razão” (FOUCAULT,2010,p.8), os enunciados recolhidos me mostravam uma série de acontecimentos, acontecimentos que formam uma série de relações estruturadas no campo discursivo.

Para exemplificar o que significou a mudança de perspectiva para o prosseguimento da pesquisa usarei o exemplo de uma análise tradicional histórica, ou seja, aquela em que se busca uma análise linear relativa aos materiais para a instrução e o ensino de crianças em diferentes períodos. Exemplo este, desenvolvido no texto de minha qualificação.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Qualificação de mestrado 28/06/2011.

<sup>2</sup> Publicado em 1987

<sup>3</sup> de Edward Wiebé.1986

<sup>4</sup> O Mobral, Movimento Brasileiro de Alfabetização, foi um projeto do governo [brasileiro](#), pela Lei n° 5.379, de [15 de](#)

Começarei com a questão que definiria meu problema: Como a instrução à partir de manuais escritos e a separação destes manuais visando atender diferentes idades surge e se desenvolve ao longo de nossa história?

Para responder a esta questão uma pesquisa em busca de enunciados sobre a instrução à partir dos escritos de Peters Stearns (2006), Neil Postman (2002) e Gert Schubring (2003) poderiam ser úteis. Embora apenas Gert Schubring estivesse preocupado com o tipo de manual destinado especificamente para o aluno- O livro didático- minhas revistas aos textos dos autores citados permitiram - me recortar os enunciados procurados.

No texto de Peter Stearns que discorre sobre uma pretensa história mundial da infância, evidências de características padrões em diferentes lugares do mundo é esboçada da seguinte maneira: Segundo o autor, em 10.000 antes da era Cristã, em sociedades agrícolas, já se apresentava aspectos de instrução e treinamento especializado, e certa escolaridade formal. As crianças destas sociedades poderiam ser educadas para se tornarem artesãos, guerreiros ou sacerdotes. O pré-requisito para este tipo de instrução era o afastamento do trabalho, o que o autor considera um grande esforço para as famílias camponesas que tinham em cada filho uma força de subsistência e, em que os laços de obediência e de união ao núcleo familiar eram a garantia de controle das posses de terra. A educação de guerreiros, sacerdotes ou artesãos passava por uma instrução pelo trabalho, mas, um trabalho diferente do que o conhecido pela maioria das crianças destas sociedades. Apenas as famílias que produziam maior excedente poderiam dar a seus filhos este tipo de educação. A propósito, segundo Stearns, a educação era uma forma de demonstrar status através da infância.

Sobre o uso de manuais destinados ao ensino, Schubring afirma que o domínio da escrita significou a escolarização para algumas crianças como comprovam as chamadas Tabuazinhas da Mesopotâmia. Estas tábuas continham textos literários e pequenos textos matemáticos cuneiformes. As tábuas que continham conteúdo matemático se resumiam praticamente em dois tipos: exercícios para casa, problemas para estudantes e manuais para uso dos professores. Estes primeiros textos usados

para o ensino consistiam em regras utilizadas para registros de contabilidade, ou seja, a matemática deste período já estava ligada à administração do Estado.

Assim como na Mesopotâmia, o Confucionismo, na China, estimulava a educação das classes mais altas. Nesta civilização, registros escritos em 1.062 antes da era Cristã mostram uma preocupação com a idade ideal para o ensino de certos conteúdos - como numerar os dias (aos nove anos) e calcular e escrever (aos dez anos).

Neste caso específico, pode-se observar que, em uma cultura onde a agricultura é característica fundamental da sociedade, numerar os dias aparece como o início do aprendizado. Na China, livros de matemática escritos em rolos já surgiam em 200 da Era Cristã.

A propósito, segundo Schubring (2003), na China, em 656, uma lista oficial de livros de matemática foi estabelecida para exames de cargos para carreiras administrativas. O mais conhecido deles foi “Nove capítulos sobre a arte de calcular”.

Postman(2002) reuniu dados de que nas Civilizações Clássicas (China, Índia e Mediterrâneo/Oriente Médio) conteúdos de ensino eram diferenciados conforme a região. Este autor afirma que nestas civilizações, além de material com os conteúdos de ensino como a oratória, as instruções para as crianças das classes mais altas sobre como comer, andar e se vestir estiveram presentes. Eram as regras de etiqueta que diferenciavam a nobreza do resto da população. Na era pós-clássica, entre 500 e 1500, as religiões passaram a ter um espaço significativo na instrução das crianças. As chamadas religiões do livro (Cristianismo e Islamismo) deram grande importância à educação religiosa, e o acesso a este tipo de educação só se daria a partir da alfabetização que permitia acesso à Bíblia ou ao Corão. No Islã, a matemática era estudada apenas pelos grupos que faziam uso dela em situações práticas, pois fazia parte das chamadas ciências estrangeiras. A matemática prática recebeu boas vindas pelo real motivo de ser ela uma possibilidade para a resolução dos problemas de herança. Mesmo voltando-se ao caráter de obediência religiosa o número de escolas cresceu em até 1000%. Para as famílias mais pobres o trabalho das crianças era essencial e, portanto, estas continuavam fora do círculo de conhecimento mais formal ou institucionalizado.

No caso da matemática a instrução sempre se voltou ao caráter prático de um trabalho especializado. Esta especialização voltada ao trabalho denota a separação entre as camadas mais altas da sociedade e o resto da população.

Até a invenção da imprensa no século XV a produção de livros em grande escala era difícil. Os professores liam em voz alta a lição e, ao aluno, restava mostrar que havia memorizado a tarefa.

Classes escolares foram criadas para repartir os alunos segundo o desenvolvimento dos mesmos muito recentemente. As crianças deixavam a mãe a partir dos cinco ou seis anos e podiam, então, entrar no colégio. Algum tempo depois, esta idade foi retardada para nove ou 10 anos. Separava-se assim a primeira infância da infância escolar. A primeira infância era marcada pela “incapacidade”, a ponto de ter que estar fora do colégio. Depois dos 10 anos, misturavam-se nas classes todos os alunos de diferentes idades. Só no século XIX estabeleceu-se a correspondência entre classes escolares e idades.

No século XVI, os escolares possuíam livros escritos de leitura, escrita, latim e boas maneiras. Estes últimos eram manuais de civilidade, dos quais é difícil fazer a distinção dos que eram destinados às crianças e dos destinados aos adultos. Sabe-se que foram usados nas casas das famílias bem abastadas para o ensino de seus filhos.

Até o século XIX as crianças com menos de 10 anos de idade estavam, em sua maioria, fora das escolas. Isto não quer dizer que não recebessem instrução. Em Áries (1996), encontramos fragmentos do diário do médico de Luis XIII, nascido em 1601 e chamado carinhosamente de Delfim. O menino ouvia histórias da Bíblia aos três anos e, aos quatro anos e meio, começava seu aprendizado da escrita e da leitura, copiando modelos (impressões manuscritas das letras). Delfim ouvia histórias da Bíblia e, segundo o diário de seu médico, fábulas. Na época, as fábulas eram escritas para os adultos, ou seja, neste século ainda não se pensava em manuais escritos para as crianças muito pequenas.

Em síntese, o esboço escrito desta maneira e analisado sob a perspectiva da história tradicional me indicaria que o caráter da continuidade se deu no seguinte sentido: em todas as sociedades a criança deveria ser educada de acordo com os valores da época, ora o próprio trabalho, ora a religião, ora os mecanismos de

classificação sobre a disposição ou competência para estar na escola. O desenvolvimento dos materiais escritos para a instrução teria ocorrido na medida em que a instituição escolar se desenvolvia. A escola torna-se sociedades não só um lugar de instrução torna-se lugar de diferenciação social e intelectual. Parece-me que esta forma de ver seria confortável, mas, ela não é de forma alguma evidente. Partindo para uma análise não tradicional, a única coisa que se poderia estabelecer são relações entre os enunciados apresentados. Relações estas que me permitiriam observar descontinuidades e rupturas e, ao mesmo tempo, uma análise que converge para um jogo. Um jogo em que as peças são os Saberes.

Sim, em uma análise das relações em um período longo como o que apresentei o problema não poderia ser determinar como se desenvolveu, como se melhorou a instrução das crianças, a escola, o livro. O problema em foco seria o que a criança deve saber, como ela irá saber, a quais delas o saber será disponibilizado, onde ela irá saber e, quem dirá o que se pode fazê-la saber.

Partindo desta premissa, a análise deixa de lado a escolha de procurar uma linearidade e busca compreender, as relações e as rupturas que se colocam em um jogo de múltiplos fatores e direções dos discursos que constituem um exemplo de Sistema de Ensino, o caso do Sistema Uno que pretende responder a essas perguntas.

Esta pesquisa, passa a ter, de acordo com a perspectiva de Foucault, a idéia de tomar como marco inicial, *“unidades inteiramente formadas” (FOUCAULT,2010,p.10)* sobre a história da instrução de crianças pequenas, inclusive as que dizem respeito à aprendizagem da matemática. Aceitarei os acontecimentos da divisão das classes escolares, do desenvolvimento do livro, da determinação das leis e das instituições, da relação entre a pedagogia e a escola, mas aceitarei estes princípios para questioná-los. Vou usar destes acontecimentos que se relacionam a uma História da Instrução para colocá-los em suspenso para liberá-los: *“buscando enunciados não estáveis, mas sim, efetivos (falados ou escritos), em sua dispersão de acontecimentos e na instância própria de cada um. (FOUCAULT,2010,p.30).*

Reorganizando meu caminho de pesquisa volto a afirmar que irei fazer emergir os enunciados que considerarei importantes para a constituição da pesquisa, o que se modifica é a forma de relacioná-los. No primeiro capítulo da pesquisa reuni enunciados

sobre a instrução das crianças pequenas no Brasil. as diferentes instituições, prescrições determinadas e sobre a legislação brasileira relacionadas à instrução de crianças. Em ambos os casos, fiz recortes que de alguma maneira se relacionam a meu objeto de pesquisa: a rede de discursos na produção e uso dos apostilados no nível do Maternal. Adiante, coloco em evidência as informações sobre a história da empresa que produz o Material Uno de Ensino destinado ao Maternal. Organizo uma série de dados específicos sobre este material que serviram de referência para a compreensão das três entrevistas realizadas, com a Editora Chefe do Sistema Uno de Ensino, com uma professora que usa o Material Uno Maternal em uma escola da rede particular, e com a coordenadora da Educação Infantil desta mesma escola. Estas questões se encontram no segundo capítulo da pesquisa. O terceiro capítulo se constitui na criação de uma entrevista imaginária em que, baseada nos enunciados do primeiro capítulo procuro evidenciar uma rede de relações nesses enunciados recolhidos. Considero esta entrevista uma das formas de análise desses enunciados, isto é, a tessitura de uma possível compreensão da rede de discursos que vão constituindo o Sistema de Ensino em análise.

## **Capítulo I**

### **Pequena síntese sobre a história da Instrução da Infância.**

#### ***1.1 A Pré - Escola no Brasil***

Jonh Locke e Rosseau são citados por Postman(2003) como precursores de um sentimento de infância mais moderno. Locke divulgou suas ideias sobre a mente da criança ser uma tabula rasa, o que justifica a necessidade de educação o mais rápido possível. Rosseau, por sua vez, afirmou a ideia da individualidade da criança e definiu os métodos que seriam necessários para fazer desabrochar a criatividade.

Os pensamentos destes autores influenciaram o período em que viveram, isto é, o do século XVIII, ligado ao desenvolvimento da Ciência em oposição à Religião.

O Brasil é influenciado por este movimento. O Brasil Republicano traz no foco de seu planejamento para a perpetuação de seu regime idealizações em torno da instrução pública. Segundo Monarcha(2006) o primeiro Jardim da Infância foi criado pelo Decreto n. 342, de 3 de março de 1896, destinado a atender crianças de ambos os sexos, entre três e sete anos de idade.

Em 1897, o Jardim de Infância foi instalado em edifício próprio, anexo à Escola Normal de São Paulo, a qual, segundo os reformadores do ensino da época, deveria servir de padrão a outras instituições.

A influência dos pensadores europeus transparece no modelo pedagógico do Jardim da Infância. O próprio decreto de sua criação estabelece que: “*O jardim da infância, anexo à Escola Normal da capital, é destinado a preparar pela educação dos sentidos, segundo os processos de Froebel*”(DELGADO,1994,p.25).

Froebel era um educador alemão que trabalhou com Pestalozzi e que criou, ainda sob a influência de pensadores como Rousseau e o próprio Pestalozzi, o primeiro jardim da infância na Prússia.

Marcelino(2004) organizou em sua pesquisa detalhes sobre o modelo didático pedagógico “froebeliano” que foi adotado no jardim da infância anexado ao Colégio Caetano de Campos.

Segundo esta pesquisadora, no ano em que foi inaugurado o jardim de infância anexo à Escola Normal de São Paulo, Gabriel Prestes editou a *Revista do Jardim de Infância*<sup>2</sup>. A intenção era tornar conhecidos os processos empregados nessa modalidade de ensino.

---

<sup>2</sup> Publicado em 1987

Além das revistas, o livro *Paradise of Childhood*<sup>3</sup> de Edward Wiebé e que continha os princípios do método de Froebel, foi traduzido com o título: *Guia para Jardineiras*.

A característica da escrita destes manuais segue o estilo romântico que se consolidou como tendência militante em países da Europa. Na educação, este estilo se caracteriza pela formalidade e riqueza de detalhes.

Embora Gabriel Prestes enfatizasse que as Jardineiras não precisariam seguir à risca tudo o que estava indicado nos artigos, supõe-se que, devido à formalidade, as características da apresentação do método limitavam a autonomia das jardineiras. Neles se estipulava até o tempo de atividades realizadas a cada 240 minutos.

O apreço ao trabalho ao ar livre, o curto período de tempo de execução de uma atividade, a alternância dos jogos, as salas organizadas por idade e os exercícios específicos para cada idade eram marcas metodológicas deste jardim da

Os alunos com quatro anos desenvolviam exercícios de linguagem temáticos (com temas do cotidiano da criança como família), trabalhos manuais e atividades com brinquedos. As crianças com cinco e seis anos desenvolviam as mesmas atividades, mas, com algum tipo de aprofundamento. As crianças de seis anos já realizavam atividades de reprodução na lousa e exercícios de formação de palavras com letras impressas e cálculos com cubinhos de madeira (MARCELINO,2004).

No manual das Jardineiras as atividades não possuíam classificação por disciplinas. Assim, atividades relacionadas ao que hoje conhecemos como atividades de matemática - como calendário, contagem e formas geométricas - são descritas como atividades de Linguagem.

Froebel denominou de “jogo” as ocupações do Jardim de Infância, e de “dons” ou “dádivas” o material empregado nessas ocupações.

Assim, a criança:

*[...] educaria a mão e o olho, desenvolveria hábitos de asseio, urbanidade, império sobre si mesma, aguçaria o engenho, interpretaria os números e as formas geométricas, inventaria combinações de linhas e imagens, e as representaria com o lápis. Nessas valiosas lições e, acima de tudo, as*

---

<sup>3</sup> de Edward Wiebé.1986

*preciosas inspirações que, sugeridas pelo trato nos Kindergartens, não de penetrar os métodos de educação nas outras escolas(KUHLMAN,1998,p.142)*

Os dons, segundo Froebel, são 20 e deveriam ser apresentados para as crianças um de cada vez de acordo com a sequência abaixo:

1. seis bolas de borracha, cobertas com tecido de várias cores;
2. esfera, cubo e cilindro de madeira;
3. cubo dividido em oito cubozinhos;
4. cubo dividido em oito partes oblongas;
5. cubo divisível em metades ou quartas partes;
6. cubo consistindo em partes oblongas, duplamente divididas;
7. tabuazinhas quadradas e triangulares para compor figuras;
8. varinhas para traçar figuras;
9. anéis e meios anéis para compor figuras;
10. material para desenho;
11. material para picagem;
12. material para alinhavo;
13. material para recortes de papel e combinações;
14. material para tecelagem em papel;
15. varetas para entrelaçamento;
16. régua com dobradiças - gonógrafo;
17. fitas para entrelaçamento;
18. material para dobradura;
19. material para construção com ervilhas;
20. material para modelagem.

Kishimoto(1998) afirma que na teoria de Froebel esses “dons” ou materiais de ensino, quando manipulados pela criança, permitiam a aquisição de vários tipos de conhecimentos: *formas reais*, como cozinha, mesa, cadeiras etc; *formas ideais*, como propriedades das relações dos números, linhas e outros; *formas simétricas*, para

cultivar o belo, e outras, como o desenvolvimento de habilidades sensório-motoras, de observação e atenção.

Observa-se a preocupação em orientar as jardineiras para não antecipar as lições ou os materiais antes da realização de determinadas atividades prévias. Quando se introduzia um novo “dom”, a sequência das lições reproduzia o mesmo estilo daquelas realizadas anteriormente, ampliando-se a complexidade dos exercícios.

Para cada “dom”, existiam várias lições e os alunos deveriam realizar uma lição de cada vez. O material era apresentado para os alunos, os quais o manipulariam antes de serem apresentadas as lições.

A classe deveria ser organizada em roda e a Jardineira estimularia os alunos, perguntando: “O que é isto?”, “Para que serve?”, “Do que é feito?”, “É leve ou pesado?”, “É pequeno ou grande?”“.

As atividades com os materiais envolviam cálculos aritméticos, trabalhos simples de entrelaçamento, dobradura, modelagem, tecido picado, desenho, mosaico, tecelagem, alinhavo, botões e costura. O principal objetivo das atividades com os materiais ou “dons” era o da criança adquirir destreza, desenvolver forças e aptidões (KUHLMANN,1988). O Jardim da Infância foi destinado a 200 crianças das famílias mais respeitadas, isto é, as mais ricas da Cidade de São Paulo.

E as crianças mais pobres? Que tipo de educação era destinada a elas?

Somente após 70 anos da criação do primeiro Jardim da Infância, o Projeto Casulo, primeiro programa voltado para a educação em massa de crianças pequenas, ligado à Legião Brasileira de Assistência (LBA), foi elaborado a partir da união entre o governo militar e órgãos intergovernamentais, em especial a UNICEF (MARCELINO,2004).

Este programa estava relacionado à garantia da ordem. Para isto, a pobreza, uma das maiores ameaças à segurança nacional, deveria ser controlada nas áreas de saúde, alimentação e educação.

O modelo de pré-escola de massa, ao contrário do modelo de Jardim da Infância foi implantado em 1976 pela LBA, com o nome de Projeto Casulo, e adotava três discursos principais: o da prevenção, pois investir na criança seria investir na segurança nacional; o da penetração do Governo Federal nos estados, de forma a manter o

Regime Militar; e o discurso do baixo custo orçamentário. O projeto apresentado como tipicamente nacional traz documentado em sua apresentação que a realidade brasileira não comportaria a sofisticação dos países da Europa, ou seja, os recursos necessários para a implantação dos Jardins de Infância. Portanto, seriam necessários métodos mais simples que recebessem um maior número de crianças por dia. Para isto a participação da comunidade seria essencial.

Em 1981, segundo Rosenberg (2006), este modelo preventivo e de baixa qualidade ainda dominava o país na pré-escola, e por vezes era usado como alternativa à educação primária.

Na pesquisa bibliográfica realizada não encontrei documentos referentes a métodos possivelmente utilizados neste projeto. No entanto, outro conjunto de documentos relacionados ao MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO (MOBRAL)<sup>4</sup>, entre eles, o manual destinado às monitoras chamado *Vivendo a pré-escola*<sup>5</sup> traz indícios de que as atividades realizadas se relacionavam a trabalhos manuais como desenho, recorte e colagem. Em 1983, outro grupo de documentos destinados aos monitores do projeto Mobral - intitulado *Temas para reflexão* - foi lançado. Esta publicação tinha formato de cadernos e cada um deles era destinado a um tema. No primeiro caderno, chamado Educação, encontra-se o objetivo do Mobral para os pré-escolares que em resumo seria, transmitir às crianças conhecimentos que servirão para a futura vida escolar. O discurso de que as atividades devem partir do universo da criança, de seu cotidiano, e que devem ser significativas, é expresso nesta publicação. Este discurso, presente ainda nos dias atuais, revela a orientação para as práticas de não profissionalização dos que trabalham com a criança pequena, já que para instruí-la deve-se apenas seguir ou complementar a educação que a mesma recebe em casa ou na sua comunidade específica.

---

<sup>4</sup> O Mobral, Movimento Brasileiro de Alfabetização, foi um projeto do governo [brasileiro](#), pela Lei n° 5.379, de [15 de dezembro](#) de [1967](#), e propunha a [alfabetização](#) funcional de jovens e adultos, visando "conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida".

<sup>5</sup> Publicado em 1982.

Segundo Arce(2008) o MOBREAL foi responsável pela expansão da pré-escola no Brasil, chegando em 1982 a responder por 50% do atendimento pré-escolar público. O atendimento restringia-se a crianças de quatro a seis anos.

Fica evidenciado nestas linhas que até a década de 80 tínhamos dois tipos de pré-escola no Brasil. No caso das crianças de zero a três anos - a faixa etária do objeto de nosso estudo -, não pesquisei documentos relativos a um tipo de instrução destinado a elas antes de 1988. Strenzel(2006), em uma revisão bibliográfica que compreendeu os anos de 1983 a 1996, concluí que até o momento daquela pesquisa haviam sido escritas apenas catorze pesquisas relacionadas a esta faixa etária.

Estas pesquisas com orientações diversas (Sociologia, Política, Pedagogia e Psicologia), não mostram nenhuma evidência de manuais destinados às crianças pequenas de 0 a 3 anos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação sancionada em 1996 apresenta a Educação Infantil como a “primeira etapa da Educação Básica”.

Uma característica importante é que a Educação Infantil foi dividida por este documento em dois níveis. O primeiro engloba as crianças de zero a três anos, atendidas por creches; já o segundo nível inclui crianças de quatro a seis anos, atendidas pela pré- escola.

De acordo com o IBGE, em 2001 apenas 10,6% das crianças de zero a três anos frequentavam creches. O Plano Nacional de Educação, redigido naquele ano, estabeleceu como meta que, em 10 anos, 50% destas crianças seriam atendidas. “No entanto, dez anos depois, 2001-2008, o atendimento de crianças em creches cresceu apenas 8,7 pontos percentuais, alcançando 18,1%, ritmo insuficiente e ainda muito distante para o alcance da meta”(FRAGA,2010)

Em abril de 2010, no CONAE, onde se discutiram as novas metas para o Plano Nacional de Educação (2011-2020), e sob o qual temos um relatório publicado em abril pelo MEC, a meta de 50% das crianças de zero a três anos atendidas em creches fica adiada apenas em dois anos, ou seja, deve acontecer até 2012.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998) - é o documento que pela primeira vez trata especificamente do caráter educativo no trabalho com as crianças de zero a três anos.

Na Introdução do documento o objetivo do trabalho com as crianças de 0 a 3 anos é apresentado:

*“... Constituir-se como um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade, que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras”(BRASIL, 1988,p.6).*

Ao estudar este documento fica evidente a preocupação com a formulação de um currículo para as faixas etárias de zero a seis anos.

Um levantamento preliminar à elaboração do RCNEI fez com que se considerassem diferenças entre as práticas vigentes de acordo com concepções sobre: a dependência da criança pequena, o cuidar, o emocional e o desenvolvimento cognitivo. Portanto, justificava-se a importância de se explicitar quais ideias e concepções eram premissas para formulá-lo.

O RCNEI explicita uma ideia de criança, caracterizando-a como um ser que pensa e sente o mundo e que constrói conhecimentos. Os conhecimentos destinados à criança são tratados como componentes curriculares. Estes componentes englobam conteúdos (o que ensinar) e orientações didáticas (como ensinar). Assim, embora haja um discurso sobre a necessidade do brincar na Educação Infantil, fundamenta-se o discurso do documento na ideia de conteúdos de ensino, de aprendizagens significativas e de avaliação, aproximando-se a infância e a Educação Infantil de um caráter escolar.

Uma exposição breve sobre os discursos referentes aos componentes curriculares nos RCNEI ilustra nossa afirmação. Os objetivos, ou intenções educativas, são explicitados no RCNEI em termos de capacidades que as crianças podem desenvolver. Estas capacidades são: *“... de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social” (BRASIL, 1988)*

Os objetivos serão alcançados a partir de conteúdos. O documento deixa claro que não há aprendizagem sem conteúdos e que os mesmos devem ser apresentados

em práticas não simplificadas, ou seja, devem ser apresentados às crianças tal como acontecem nas práticas sociais reais.

Estas afirmações são seguidas pela diferenciação entre os conteúdos que fazem parte da vida cotidiana e os de situações educativas específicas. Ou seja, apesar de afirmar que os conteúdos devem ser apropriados a práticas sociais reais, observamos que linhas depois se admitem aprendizagens especificamente escolares.

O Referencial também observa que os conteúdos são, em primeiro lugar, “a concretização dos propósitos da instituição” e, de outro, “um meio para que as crianças desenvolvam suas capacidades” (BRASIL, 1988).

A organização dos conteúdos no RCNEI apresenta-se em dois eixos - Formação Social e Pessoal e Conhecimento de Mundo.

As concepções relacionadas ao primeiro eixo são, de forma geral, aceitas na nossa sociedade, pois, dizem respeito aos aprendizados necessários à pessoa para enfrentar as situações de sua vida. A listagem dos conteúdos deste primeiro tópico foca-se na comunicação, na interação com os pares, no reconhecimento de si e nas possibilidades de autonomia que a criança pode adquirir.

A ênfase na intencionalidade educativa é reforçada em todo o documento. As orientações didáticas visam à organização desta intencionalidade para uma aprendizagem gradativa de cada conteúdo.

O volume três denominado “*Conhecimento do Mundo*” apresenta seis sub-eixos (música, movimento, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática) descreve os conteúdos com um texto muito próximo aos textos dos currículos do Ensino Fundamental.

As Diretrizes Curriculares Nacionais foram publicadas após o RCNEI em um texto curto que estabelecia em tese os “princípios” que deveriam nortear o trabalho nas instituições de Educação Infantil.

O Currículo de acordo com o documento é:

*[...] “um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico” (BRASIL, 1999).*

Embora nos pareça um documento mais “aberto” por não focar conteúdos, uma leitura cuidadosa poderá identificar ainda a ênfase na intencionalidade educativa com fins a aprendizagens específicas. Que possibilidades de organização dos manuais que nestes documentos se baseiam podem ser sugeridas pelas vagas definições sobre os conceitos de Conteúdos, Currículo, Aprendizagem, Avaliação, Planejamento, Intencionalidade Educativa e Experiência?

É dentro do contexto destas políticas educacionais que o material apostilado, no formato dos materiais para pré-vestibular, se insere na Educação Infantil. Nesta dissertação, abordaremos um material em específico (UNO MATERNAL), e, portanto, faremos uma exposição do contexto de produção deste material em específico.

## **1.2- Sistema Uno de Ensino**

A expressão “sistema de ensino” é entendida nesta pesquisa como a atividade de empresas privadas em torno de materiais destinados ao ensino. A maioria dos grandes sistemas de ensino atuais originou-se dos cursos pré-vestibulares, no entanto, este não é o caso do Sistema Uno de Ensino. Esta publicação faz parte da lista de materiais didáticos da Editora Moderna desde 1997. É notável, porém, a expansão do uso deste material desde que o Grupo Santillana adquiriu a Editora Moderna.

O Grupo Santillana é o braço editorial do Grupo Prisa (Promotora de Informação, Sociedade Anônima), um grupo espanhol dedicado à comunicação, educação, cultura e entretenimento. O grupo é dirigido por Juan Luis Cebrián, fundador do Jornal “El País”, e está presente em 22 países. Em maio de 2011 um jornal português publicou uma notícia que pode confirmar a força monetária para o grupo a partir de seus laços com a Educação. O Grupo Prisa, com dívida de 500 milhões euros, vendeu, entre outros ativos da empresa, 29% do Grupo Santillana por 289 milhões de euros.

Ainda em outra reportagem do mesmo jornal, se não fosse instalada a crise financeira, por motivos que não nos interessam aqui, as receitas teriam crescido 3,2%

em 2011. O crescimento possível estaria ligado sobremaneira às atividades do grupo na América Latina, como nos mostra parte do artigo abaixo:

*Juan Luis Cebrián, administrador delegado do grupo Prisa, refere, no comunicado, que o resultado “reflete o excelente comportamento das empresas do grupo na América Latina, tanto no setor da rádio como em Educação”.*

*(<http://www.cmjornal.xl.pt>)*

O Grupo Santillana foi criado em 1960 e começou a expansão de seus negócios no Brasil em 2001, quando comprou, além da Editora Moderna, a Salamandra. Durante este período, evoluiu no ideal da excelência e dos resultados criando também um sistema de avaliação conhecido como “Avalia”.

O Sistema Uno de Ensino apresenta-se na página da internet como:

*“Uma solução Educacional inovadora para que as escolas atinjam alta performance no processo ensino-aprendizagem” ([www.sistemauno.com.br](http://www.sistemauno.com.br)).*

Os objetivos do Sistema do Maternal ao Pré-Vestibular também são apresentados na mesma página como:

*“... a aquisição de conceitos científicos e o uso desses conceitos para a interpretação do mundo. Desse modo, visa fornecer ao aluno uma formação que o prepare para tornar-se um indivíduo realizado e um cidadão responsável”*

*([www.sistemauno.com.br](http://www.sistemauno.com.br)).*

A leitura da página do Sistema Uno revela uma forte organização do trabalho desenvolvido. O material didático é apenas um item de todo o sistema de ensino que inclui serviços educacionais (formações, avaliação institucional, encontros de mantenedores, simuladores digitais e modelos de prova on-line, entre outros) e campanhas de marketing voltadas à matrícula de alunos das escolas conveniadas. Há ainda, no mesmo site, a apresentação do Material UNO Público, voltado à Rede Pública.

Segundo Saviani(1999) “*Sistema de Ensino*” significa uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população à qual se destina.

Assim, os apostilados, que muitas vezes são vistos como o sistema de ensino em si, são apenas elementos destes sistemas. Eles carregam objetivos educacionais para um determinado tipo de população.

As linhas acima apresentam apenas algumas características da complexa rede de relações estabelecidas na produção e no uso de um Sistema de Ensino. Em primeiro lugar, a atividade principal da empresa mantenedora do Sistema Uno é a Comunicação, não a Educação. Em segundo lugar, observamos que a principal fonte de lucro da empresa se dá pelos laços mantidos com a educação através da compra, nos países da América Latina, de editoras respeitadas.

Saviani(1999) apresenta uma idéia em relação ao uso do termo “sistema” relacionado à educação. Segundo ele, a educação como uma realidade das sociedades humanas seria assistemática. A necessidade de organização do processo educativo por parte do homem explicita uma concepção de educação, enuncia os valores, finalidades e critérios de educação. A concepção de educação organizada em sistemas expõe idéias educacionais, que segundo o mesmo autor, são idéias produzidas no âmbito das diferentes disciplinas científicas, e no campo da filosofia da educação.No entanto, estas idéias não correspondem às diferentes idéias pedagógicas, ou seja, “as ideias educacionais na forma como se encarnam no movimento real da educação, a prática educativa”(SAVIANI,2010).

### ***1.3- Uno Maternal***

O apostilado Uno Maternal é uma publicação que envolve quatro materiais. O primeiro é intitulado “Educação Infantil na Sala de Aula” e tem como objetivo a apresentação das concepções que envolvem a elaboração dos materiais. O segundo chama-se Maternal na Sala de Aula. É um manual que traz sugestões sobre o trabalho com a faixa etária. O terceiro material é o Livro do Professor, que traz orientações

unidade por unidade, página por página, com base nas chamadas Pranchas de Atividades do Livro do Aluno, o quarto material.

Os profissionais que trabalham na produção dos quatro materiais, destinados ao maternal dividindo a autoria, são pedagogos (as), psicólogos (as), licenciados (as) em Educação Física, graduados (as) em artes e uma assistente social. A propósito, dos onze profissionais que escrevem os quatro materiais, apenas três são pedagogos (as). Outros profissionais escrevem pequenos textos nos materiais relacionados a assuntos específicos. Novamente, em sua minoria, são pedagogos. Encontram-se entre eles uma doutora em comunicação semiótica (e professora de mestrado de moda), uma profissional graduada em artes, duas psicólogas e apenas um mestre em Educação. Nas linhas abaixo, descreverei cada um dos quatro materiais. Depois, farei a descrição mais minuciosa das atividades matemáticas destinadas ao maternal.

A produção de manuais destinados aos professores não é novidade, no entanto, há uma diferença entre os manuais produzidos por Froebel e Maria Montessori, por exemplo, no que diz respeito ao tipo de relações estabelecidas entre quem produz estes manuais e os que deles fazem uso. Os primeiros apresentam métodos utilizados em uma comunidade específica com determinadas características. Os manuais do Sistema Uno se fundamentam não em idéias pedagógicas, aquelas fundamentadas em métodos pedagógicos situados. Eles possuem idéias educacionais preconizadas em documentos oficiais, como veremos mais adiante.

#### ***1.4- Educação Infantil na sala de aula.***

Este material apresenta inicialmente as concepções presentes no Sistema Uno em relação ao Maternal (crianças de três anos) e à Educação Infantil 1 e 2 (crianças de 4 a 5 anos).

Apresenta-se a proposta como sendo “socioconstrutivista” e a concepção da criança, segundo a proposta, seria a de que “*a criança é um ser ativo, que pensa e*

*interage de maneira diferenciada do adulto; possui uma intenção de ser e falar, ou seja, na forma de se expressar” (UNO MATERNAL, 2010, p.5).*

*A concepção de ensino preconiza a necessidade de criação de contextos ricos e interessantes, ligando o que se pode aprender cotidianamente atrelado ao conhecimento da cultura, fora dos muros da escola com temas que seduzam a sua vontade de aprender e conhecer o mundo”. (UNO MATERNAL,2010,p.5).*

O discurso que se segue apresenta o material como uma nova proposta, devendo-se este fato ao material preconizar o trabalho com os elementos expressos nos documentos oficiais, e outros discursos ligados aos elementos que se seguem:

*respeito à forma própria da criança ver o mundo; expressão da criança por meio de muitas linguagens; estímulo à criação e à imaginação; temas de assuntos atuais, que expressam ligação com a cultura; equilíbrio entre a iniciativa da criança e o trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades; e organização do tempo e do espaço como componentes curriculares (UNO MATERNAL,2010,p.6).*

Segue-se a crítica à maioria dos materiais que, segundo a análise dos que escrevem o material Uno, reforçam um modelo destinado ao uso de atividades coletivas, com as crianças sentadas em mesas. Além disso, a organização destes outros materiais por áreas de conteúdos seria inadequada. O material Uno abarcaria em contrapartidas a estes materiais demandas atuais, ligadas a ideias contemporâneas de educação, marcando uma identidade própria com o objetivo de tornar as atividades significativas. O discurso continua preconizando as marcas diferenciais do material, utilizando-se de expressões como “contextos ricos e interessantes” e “construção de significados”.

Os pressupostos para a elaboração do material, segundo este material, apresenta quatro intenções e princípios:

- Oferecimento de materiais de uso livre e orientado, garantindo a escolha e iniciativa da criança quanto às atividades dirigidas, conforme critério do professor e da escola;
- Ser abrangente, propondo a criação de dinâmicas variadas, novas organizações do tempo, espaço e contexto, ricos de ensino em todo o período de aula;

- Proporcionar inserção cultural, com escolha cuidadosa e variada de imagens de textos, temas e assuntos, bem como a valorização da criatividade, da investigação e do raciocínio;
- Conter uma forte carga de jogos e outras atividades lúdicas, tratadas como algo inerente à cultura humana (*UNO MATERNAL, 2010, p.6*).

Apresentadas as concepções gerais o material segue com a apresentação da estrutura de toda a obra. Novamente sugere a qualidade do conjunto da obra por aspectos como a variedade dos materiais e orientações, que contêm sugestões para o funcionamento das dinâmicas propostas. Estas possibilitam que diferentes conteúdos e interesses circulem na sala de aula, e a combinação entre trabalhos coletivos e individuais.

Apresenta-se a organização do trabalho por “eixos de aprendizagem”. O propósito da adoção deste modelo é, segundo o material, fazer as distinções curriculares que ajudem na “*sistematização do trabalho educativo*”. Esta parte do material é recortada explicitamente do RCNEI e contém os objetivos relacionados à linguagem e comunicação, expressão e apreciação artística, desenvolvimento pessoal e social, exploração e conhecimento de mundo, corpo e movimento e relações matemáticas.

Segue-se então para orientações mais específicas quanto à dinâmica de sala de aula. Propõe-se a criação de contextos para que as experiências aconteçam além do material didático. A propósito, nesta parte, um parágrafo explica que o material apenas norteia o trabalho, serve de apoio, e que outras experiências são necessárias para que as crianças se desenvolvam em suas possibilidades motoras, afetivas e cognitivas.

O entendimento de contexto refere-se ao espaço de sala de aula, ou seja, a uma ambientação em que o aluno possua estímulo para aprender. Para isto, toda a estética da sala deve ser sugestiva ao tipo de aprendizagem desejada. Fotos, pesquisas, murais sobre o tema, brinquedos simbólicos e organização das atividades em cantos sugerem o contexto de aprendizagem, segundo o material.

Há orientações minuciosas sobre o trabalho com os cantos de trabalho.<sup>6</sup> O tempo, a quantidade de cantos, a organização dos materiais e a intervenção - para que

---

<sup>6</sup> Os Cantos são atividades dispostas em sala de aula para que a criança circule livremente entre eles. Explicitam uma idéia de “gestão de sala de aula”.

as crianças se habituem a este tipo de trabalho, são descritos. A autonomia é definida como a instrumentalização da criança para cuidar-se, tomar decisões e assumir compromissos.

O material explica de forma detalhada cada um os eixos de trabalho. Como o interesse desta pesquisa relaciona-se ao conhecimento matemático, nos ateremos à explicitação das ideias relacionadas a este conhecimento.

As experiências significativas voltadas ao conhecimento matemático seria a Resolução de Problemas, orientação também expressa no RCNEI. Segundo o material, para que se tenha uma situação-problema, quatro aspectos são necessários:

- \* Deve haver uma meta clara a ser alcançada;
- \* A criança pode usar os conhecimentos que possui, mas estes não são suficientes para uma resposta imediata;
- \* A criança pode buscar solução por vários caminhos;
- \* A situação favorece a comunicação e a troca de informação sobre os diferentes caminhos para a resolução.

Faz-se necessário discutir a concepção de criança e a concepção de ensino explicitada. Em relação às concepções de criança e de ensino identificamos a dicotomia adulto/criança. O texto deixa transparecer o fato de que todos nós, adultos e crianças pensamos de maneira diferente. Outra dicotomia que identifiquei seria conhecimento de mundo/conhecimento escolar, apresentada como se o conhecimento de mundo só fosse possível pela mediação esclarecedora da escola. A terceira dicotomia, cotidiano/cultura apresenta a cultura em contraposição às práticas cotidianas.

Outro problema que se coloca a partir da apresentação de um material que diz se relacionar a uma proposta específica é o enfrentamento em relação ao entendimento desta proposta. O material não deixa claro o que considera uma abordagem educacional “socioconstrutivista”, pois nenhum teórico ligado à esta concepção é citado neste manual. Além disto, as atividades organizadas não são explicadas em relação à concepção assumida.

### ***1.5- Maternal em sala de aula.***

Este material é específico para a faixa etária de três anos. Nele, encontram-se orientações e sugestões para o professor.

Inicia-se com uma proposta de “cantos de atividades diversificadas” em forma de um quadro semanal. O quadro obedece a uma organização tal, em que se garantem todos os dias: uma atividade de desenho ou pintura, um jogo de tabuleiro, um jogo simbólico, um jogo de construção e uma atividade de leitura. Parte destes cantos estaria relacionada ao tema da semana. Por exemplo, se o tema da semana for “Castelos”, oferecer-se-ia a cada dia a sequência de cantos a seguir: brincadeiras com caixas para montar castelos, colagem das caixas para construção de castelos, pintura do castelo construído, brincadeiras com o castelo construído e teatro de sombras com objetos de um castelo. Outras propostas em relação ao tema são sugeridas e explicadas minuciosamente, desde a maneira de apresentação dos jogos ou cantos, os materiais a serem utilizados e o desenvolvimento da atividade.

Em sequência, um texto com tema “Desenvolvimento pessoal e social” remete à construção da identidade individual e grupal e à autonomia. A autora do texto, que é uma psicóloga, escreve sobre a importância do corpo e da linguagem no processo. Sendo assim, o professor deveria pensar em atividades específicas, que envolvessem o corpo e a linguagem. Outro tipo de atividade ligada à adaptação e constituição do grupo deveria ser pensado pelo professor, como a construção de “*algo significativo, ligado ao cotidiano das crianças*”.

A avaliação da progressão em relação à autonomia e identidade também é sugerida, sendo apresentada em forma de tabela, que envolve aspectos ligados à autopercepção, expressão oral x identidade, percepção corporal, higiene e saúde e pertences materiais.

Seguem-se orientações sobre como fazer boas rodas de história, que teriam papel principal no desenvolvimento da linguagem e da comunicação, e sugestões de jogos e brincadeiras, com objetivos cognitivos, psicomotores e sócio-afetivos. O manual termina com orientações sobre como realizar a leitura de imagens artísticas, com uma breve biografia dos artistas que aparecem no livro do aluno.

A leitura dos manuais de Educação Infantil em sala de aula não deixa dúvida em relação à consonância com os documentos oficiais. No entanto, enquanto o discurso dos documentos oficiais apresenta conceitos vagos e algumas contradições no que se refere ao referencial teórico, os manuais apresentam em sua redação uma forte coesão de ideias. Embora distante do modelo de manuais “froebelianos”, ou dos manuais do Mobral em relação aos conteúdos, a ênfase na explicação minuciosa é bem aparente.

Mas por qual o motivo os Referenciais Curriculares Nacionais servirem de base para a elaboração do apostilado já que segundo Araújo (2010, p.139), a Resolução CNE/CEB nº 5/2009, em 18 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil é que deveria, em termos legais, ser cumprida, já que esta tem caráter mandatório diferentemente dos Referenciais Curriculares? O motivo pode estar ligado ao fato de o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - ser o documento que pela primeira vez trata especificamente do caráter educativo no trabalho com as crianças de zero a três anos. Será?

### **1.6 - Maternal em sala de aula.**

*A palavra “maternal” utilizada para dar título ao material “Uno Maternal” tem sua origem no movimento de escolas que se desenvolveu no contexto cultural diferente daqueles do Jardim de Infância, na Inglaterra.*

*Profissionais da área de saúde Margaret Macmillan e sua irmã Raquel Macmillan, criaram “maternais” com intuito de prevenir as doenças físicas e mentais, mais incidentes nas classes populares (SPODEK, 1988, pag.48). Para crianças de três a quatro anos, o programa criado pelas Macmillan tinham como objetivo as habilidades necessárias para que as crianças cuidassem de si e dos animais, das plantas e da própria escola. Também eram recomendadas atividades de introdução de leitura e escrita, bem como aritmética e ciências.*

*O maternal criado pelas Macmillan foi implantado nos Estados Unidos. Uma marca interessante em relação à produção da proposta que o diferencia do Jardim da Infância é que o referencial teórico que influenciou as irmãs Macmillan foi Edward Seguin, um educador francês que desenvolveu atividades para melhorar a educação sensorial de crianças retardadas (SPODEK,1988,pag.48).*

*No Brasil, as informações sobre a escola maternal são escassas, algumas fontes apontam a escola maternal como sendo destinadas aos filhos de operários, e assim, criadas pelos donos das fábricas para os filhos de seus funcionários. Mais tarde, esta escola ficaria conhecida como a que atende crianças de 2 a 4 anos(KUHLMAN,2010,p.5).*

### **1.7- Maternal, livro do professor**

O livro do professor reproduz página a página o livro do aluno. No entanto, ele contém para cada unidade, e para cada atividade, “textos teóricos” e orientações sobre como realizar as atividades.

Para o início de uma unidade, apresenta-se um texto específico com o tema “Apresentação geral da unidade”, do lado esquerdo da reprodução da página.

Na parte inferior, encontram-se textos, ora extraídos do RCN, ora sem indicação de autoria. Além disso, há sugestões de livros, links sobre o assunto, pesquisas para serem realizadas pelas crianças e sugestões de jogos ligados a cada tema.

### **1.8- Uno maternal, livro do aluno: Atividades de Matemática**

O material é formado por 96 páginas denominadas “Pranchas”. São destinadas ao trabalho em sala de aula e contêm atividades dirigidas. Estas pranchas são divididas

em quatro unidades temáticas e em dois blocos. No primeiro bloco trabalham-se os temas: “Quem sou eu?” e “Dia do Circo”. No segundo, “Natureza: sementes, flores e frutos” e “Animais e filhotes”.

No início do material são apresentados os ícones e as cores que indicam os “eixos de aprendizagem”. O objetivo deste ícone é que a criança identifique, dentro do tema, o tipo de atividade que será trabalhada. O ícone “relações matemáticas” traz o desenho de duas crianças próximas a um cachorrinho. O menino segura um numeral na mão e a menina brinca com dados onde aparecem formas geométricas e numerais.

Das 96 pranchas, 17 são relacionadas ao ícone “relações matemáticas” - doze no primeiro bloco e cinco no segundo bloco.

Descrevo estas atividades organizadas na ordem em que aparecem, por tema, através de tabela (Atividades Uno Maternal) em anexo (anexo nº1), para que tenhamos uma visão geral dos conteúdos matemáticos trabalhados.

A tabela Atividades Uno Maternal contém o título da atividade e a descrição da prancha, além das sugestões de acompanhamento e uma coluna, em que o título “outros” refere-se a textos diversos. Os itens “sugestões de acompanhamento” e “outros” aparecem apenas no livro do professor.

### ***1.9- A descrição das pranchas.***

O Material Uno Maternal apresenta 17 pranchas voltadas a atividades matemáticas. As páginas são bem ilustradas, coloridas e numeradas. Usam-se desenhos e também fotografias. Destas 17 pranchas, 14 são relativas a atividades de contagem que contêm quantidades de no máximo seis elementos. Duas apresentam conceitos de medida e uma é voltada a relações de forma. As atividades têm caráter dirigido e são expressas em enunciados que contêm instruções como “observe”, “ligue”, “circule”, “complete”, “conte” e “marque um ‘x’, na forma escrita.

Fica clara a ênfase nas atividades de contagem. Embora o Material Maternal em sala de aula apresente atividades relacionadas ao desenvolvimento de espaço, que podem ser realizadas pelo professor, o material da criança não deixa transparecer a importância dada a este aspecto.

No livro do professor, cada prancha é acompanhada de sugestões de acompanhamento. Tomemos como exemplo uma prancha específica para compreender o teor destas sugestões.

Na primeira prancha que recebe o título “*Quantos anos você tem?*” há a ilustração de quatro bolos em que aparecem, respectivamente 1, 2, 3 e 4 velinhas. No enunciado pede-se que a criança observe as velas do bolo e circule aquele que tem a quantidade correspondente de velas a sua idade. Na sugestão de encaminhamento explica-se que a criança pode realizar a atividade através da identificação do numeral ou a partir da contagem das velinhas. Propõe-se que o professor crie situações onde os números são usados no contexto social, e que desafie os alunos a representar graficamente pequenas quantidades. Sugere-se também uma conversa sobre as diferentes maneiras de se representar uma quantidade. O que mais chamou a atenção na leitura é que, apesar do uso de enunciados simples no livro da criança, como “circule”, “marque com x” e “ligue”, por exemplo, nas sugestões de encaminhamento a primeira frase sempre reforça o enunciado. Assim, na atividade em que o enunciado é “Circule a lata onde há mais biscoitos”, no livro do professor aparece a frase “Nesta atividade, os alunos devem circular a lata onde há mais biscoitos”.

No item que denominamos “Outros”, encontramos recortes do RCNEI, textos sem autoria expressa sobre noções como enumerar e contar e, sugestões de livros não relacionados ao conteúdo matemático, mas que podem ser trabalhados a partir das pranchas, e, até orientações sobre a questão de gêneros textuais, no caso específico da prancha onde se trabalha com a receita de bolo.

Observando a forma de autoria da obra do texto escrito, composta por onze profissionais, dentre os quais apenas três são pedagogos, questioneei a atuação de cada um destes profissionais.

Esta forma de autoria coletiva contribuiu para uma diferença entre os dois primeiros livros - “Manuais Uno Maternal na Sala de Aula” e “Educação Infantil na Sala

de Aula” -, e os livros com as pranchas “Livro do Professor” e “Livro do Aluno”. Como explicar a ênfase nas atividades de contagem em detrimento das relações de espaço e forma, e medidas de grandezas? Esta ênfase revela ideias sobre as necessidades de aprendizagens específicas de matemática para as crianças de nossa época, ou revela vontades dos adultos de nossa época? Quais experiências relacionadas à instrução das crianças de três anos foram levadas em consideração na elaboração destas atividades?

Estas questões foram as ideias-chave na elaboração das entrevistas que se seguiram.

## **Capítulo 2**

### **Entrevistas.**

As entrevistas foram realizadas no período de janeiro a abril de 2011. A primeira entrevistada foi com uma profissional que participa diretamente da elaboração do Material Uno. O contato com esta profissional foi obtido através de e-mail (Anexo B), enviado à empresa Santillana. Recebi retorno deste e-mail (Anexo C) no mesmo dia. A profissional que tem formação em Linguística se disponibilizou a colaborar com a

pesquisa. Combinamos uma entrevista que teve de ser adiada, e logo depois, para viabilizar os problemas com a agenda desta profissional, combinamos que eu enviaria as questões por escrito para serem respondidas também via e-mail. As questões para esta profissional dizem respeito ao processo de produção do material.

A segunda entrevista foi realizada presencialmente com uma coordenadora de curso de um Colégio da cidade de Vinhedo, onde o material Uno é adotado desde o Maternal até o Ensino Médio. Foi a entrevista mais longa das três que realizamos. Enquanto o objetivo da entrevista, no primeiro caso, ligava-se essencialmente aos processos de produção, nesta entrevista o foco era o processo de escolha do material pela escola. A coordenadora me recebeu em sua sala, na própria escola, em horário marcado com antecedência.

A última entrevista, também presencial, foi realizada com uma das professoras que faz uso do Material Uno Maternal na mesma escola citada anteriormente. Entrevistei a professora em seu horário vago, também no colégio, em um local reservado para este fim. No caso da professora, o foco era a compreensão das práticas de sala com o uso do material.

### ***1.1- Entrevista com Profissional da Editora***<sup>7</sup>

As questões foram enviadas para a editora via e-mail. Recebi o relatório com as respostas dois meses depois do primeiro contato.

A primeira questão que elaborei refere-se ao processo de seleção dos profissionais que elaboram o material, em especial, os três pedagogos.

Segundo o relatório, os profissionais que desenvolvem o material são selecionados a partir de critérios como formação, experiência em sala de aula e com

---

<sup>7</sup> A profissional entrevistada da Editora é a própria editora chefe. Assim, quando uso a palavra editora refiro-me à profissional entrevistada.

formação de professores, habilidade com o desenvolvimento de textos, atividades e jogos, entre outros.

*“Obrigatoriamente, os profissionais que trabalham na elaboração do material devem estar atuando em sala de aula”.*

O relatório também explica que os profissionais escolhidos para trabalhar nos núcleos de desenvolvimento do material participam de um longo processo de seleção. Em relação aos pedagogos, afirma-se que:

*“(...) são responsáveis pelo projeto do segmento de Educação Infantil como um todo, visando o cumprimento das diretrizes estabelecidas pela editora para o projeto e assegurando que o material em desenvolvimento esteja também adequado ao Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil”(Editora).*

Ou seja, embora os especialistas de área elaborem suas propostas, os pedagogos, segundo o relatório, são os que conectam todos os conteúdos dentro da proposta dos referenciais.

A segunda pergunta se refere às atividades do ícone relações matemáticas. Dentro desta questão, queria esclarecer o fato de o material manter o foco na contagem e compreender por que se considera a proposta socio-constructivista as atividades como ‘ligue’ e ‘circule’.

A editora posiciona em relação a estas questões observando que no manual (maternal em sala de aula) é explicitada a importância das vivências que podem colaborar com a construção do conhecimento.

*“É fundamental que realizem atividades em diversos espaços da escola, brinquem em diferentes momentos do dia e participem de situações mais orientadas pelo professor, e de outras em que tenham mais possibilidades de escolha. As propostas feitas pelo material podem servir de ‘alimento’ para essas outras proposições, mas também devem ser alimentadas por elas”. (EDITORA)*

Em relação às propostas de ‘ligue’ e ‘circule’, a editora justifica sua inclusão com a afirmação de que é um pedido dos professores que trabalham com o material. Para a editora, as fichas são:

*“(...) um momento de registro do trabalho feito anteriormente, e que deve ser precedido de conversa, troca e comparação de informações”.  
(EDITORA)*

Quanto à predominância das atividades de contagem nas pranchas, segundo a editora acontecem outras atividades como as de aquisição de noções espaciais que são trabalhadas no “eixo movimento”.<sup>8</sup>

É importante observar que, em relação ao eixo movimento as atividades são apresentadas no Manual Uno Maternal e não no livro do professor ou do aluno. Veremos que na escola pesquisada isto é um problema, pois, os professores não têm acesso a este material.

Ao estudar o material, eu já havia observado esta característica da organização das atividades propostas, assim, também perguntei se há orientação para as escolas que adotam o UNO em relação à necessidade do professor conhecer os três manuais.

A resposta foi que todas as escolas parceiras do Sistema UNO contam com o apoio da área de Serviços Pedagógicos, que oferece suporte aos gestores, coordenadores e professores da escola.

Quanto à história da instituição e do próprio material, reproduzo na íntegra o relatório da editora, salientando a transparência da mesma em relação aos objetivos empresariais relacionados à produção:

*“O Sistema UNO de Ensino está há 14 anos no mercado. Assim como a história da maioria dos sistemas de ensino, ele começou com a produção de material didático para o Ensino Médio.*

*Os motivos que levaram à produção de material didático para o segmento de Educação Infantil são decorrentes de uma estratégia de negócios: atuamos em todos os segmentos da Educação Básica, mais o Pré-Vestibular.*

*Já o motivo da produção de um material como esse - composto também pelo Caderno de Trabalho Pessoal, Caderno da Família, Livros de Histórias e mais um bom aporte digital - se relaciona diretamente à necessidade de corresponder às expectativas da Educação no Brasil.*

*Com a divulgação do Referencial Curricular Nacional, e posteriormente a revisão desse documento, a editora se empenhou na necessidade de*

---

<sup>8</sup> A expressão “eixo movimento” refere-se aos conteúdos relacionados ao conhecimento corporal.

*acompanhar todas as mudanças, fazendo parte do que reconhece como evolução". (EDITORA)*

A editora não tem certeza de qual foi o primeiro material produzido para esta faixa etária, estima que este fosse produzido entre 2005 e 2006.

A última questão refere-se a qual é o entendimento da editora a respeito de possíveis diferenças entre o material apostilado e o livro didático.

A editora aponta as diferenças em três quesitos principais:

#### **Aspecto físico:**

*"Neste quesito, a diferença estabelece-se no fato de que o material apostilado é dividido em diferentes volumes, já o livro didático é composto de apenas um volume." (EDITORA)*

#### **Adequação às necessidades das escolas:**

*"Todo o material é desenvolvido a partir de pesquisa feita com professores e escolas adotantes (...). A estrutura desses cadernos apostilados permite que o professor e a escola tenham um melhor planejamento e acompanhamento de aulas, uma vez que a proposta didática é elaborada em consonância com a proposta pedagógica desenvolvida pela escola. (EDITORA)*

#### **Apoio à implantação do Material:**

*"A principal diferença em relação à adoção de um sistema de ensino é o aporte que a escola recebe, com o apoio da área de serviços pedagógicos. Ao adotar um sistema de ensino, a escola recebe um plano de atendimento diferenciado, elaborado escola a escola, visando a formação do professor e a disseminação de boas práticas docentes, além de todas as orientações quanto ao uso do material didático e o apoio à gestão escolar". (EDITORA)*

## **1.2-Entrevista com a Coordenação**

A coordenadora da escola que adota o Sistema Uno iniciou seu trabalho em uma classe do Infantil 5 (crianças com cinco anos), como professora, em substituição a uma outra profissional que havia se afastado do colégio no ano de 1999. No final daquele ano foi convidada a trabalhar com a Pré-Escola (seis anos), devido ao fato de conhecer bem, segundo ela mesma, o conteúdo de alfabetização. Nos doze anos em que a coordenadora trabalha na escola, cinco foram na coordenação da Educação Infantil.

A questão inicial colocada à coordenadora foi sobre os materiais impressos que a escola já havia usado na Educação Infantil. Ela explicou que, desde quando iniciou sua carreira ali, algum material sempre era produzido pelos professores para uso em sala de aula:

*“As professoras faziam uma “apostilazinha”. Colocavam algumas atividades em ordem para trabalhar” (COORDENADORA).*

Diante da afirmação, perguntei sobre o conteúdo matemático impresso no material feito pelas professoras:

*“O conteúdo destas apostilas era de alfabetização, datas comemorativas, formas geométricas e numerais”. (COORDENADORA)*

A fala da coordenadora relevou falta de memória quanto às idades das crianças que trabalhavam com o material impresso antes da adoção de apostilados produzidos por empresas específicas. Por exemplo, ela não soube dizer desde quando as crianças com três anos também tinham um material impresso.

O primeiro material apostilado para a faixa etária de três anos no colégio foi o Positivo<sup>9</sup>. A adoção do material de uma editora aconteceu depois da percepção que a “apostilazinha” que as professoras faziam não era um material de qualidade em termos de impressão.

*“Os pais começaram a comparar a “apostilazinha” com as apostilas de outras escolas, então resolvemos adotá-las” (COORDENADORA).*

---

<sup>9</sup> Sistema Positivo de Ensino

O relato continuou com a lembrança das mudanças que ocorreram na escola quanto aos materiais didáticos impressos. A escola adotou, além do Sistema Positivo, o Sistema Pitágoras, depois o Material Buriti (que é da Editora Moderna, da mesma forma que o Material Uno), enfim, o Sistema Uno.

O primeiro material adotado era muito formal, segundo a coordenadora.

*“As atividades eram muito parecidas com aquelas destinadas ao Ensino Fundamental, e se distanciavam da proposta da escola, que ainda era ligada ao sentir por conta da influência de uma coordenadora montessoriana” (COORDENADORA).*

Nesta parte do relato, a coordenadora explica que no colégio cada troca de coordenador trouxe uma mudança a respeito das atividades propostas na Educação Infantil. Na época que o material do Positivo foi adotado, acabara de se desligar do colégio uma coordenadora que havia criado uma sala de estimulação com os materiais montessorianos<sup>10</sup>.

*“As ideias do coordenador nunca impregnaram as professoras e o próprio colégio. As ideias dos grupos de professores nunca são a do coordenador. Quando se muda o coordenador, tudo o que foi construído se perde. O material dá uma equilibrada nesta mudança, porque se mudam algumas ideias, mas se mantém alguma coisa” (COORDENADORA).*

Quando a coordenadora atual assumiu a coordenação, trocou o material para o do Sistema Pitágoras<sup>11</sup>, mas a adoção deste material impresso trouxe problemas com os pais, que diziam não entenderem as propostas nele mobilizadas.

*“As atividades eram muito bacanas, mas os pais não entendiam as propostas” (COORDENADORA).*

Algum tempo depois, adotou-se o livro Buriti<sup>12</sup>, por se tratar de um material que trazia uma proposta de trabalho dividido por “temas”, o que facilitaria um trabalho com

---

<sup>10</sup> Materiais criados pela pedagoga Maria Montessori para o método que recebeu seu nome.

<sup>11</sup> Sistema criado pela rede Pitágoras de Ensino

<sup>12</sup> Coleção de livros didáticos da editora Moderna

projetos. A adoção do Sistema Uno não foi uma escolha da coordenadora, segundo ela mesma informou:

*“A pessoa responsável pela compra do material não queria comprar o material Uno para todos os outros níveis e o Buriti só para a Educação Infantil. Em termos de negociação é difícil. Logo que recebi o Material Uno, percebi que ele era a cópia do Buriti. Então o adotamos” (COORDENADORA).*

Perguntei sobre a participação das professoras na escolha do material e obtive a resposta;

*“Elas vêem o material, mas como lhe disse, quem compra o material, neste caso, decidiu pela adoção” (COORDENADORA).*

Insisti em compreender um pouco mais sobre essas mudanças. Pedi à coordenadora que me explicasse se o material trazia a mudança para a Educação Infantil da escola ou se mudanças na Educação Infantil faziam com que se trocasse o material.

*“Esta escola sempre passou por muitas mudanças e cada coordenador trouxe algo novo, mas parece que os professores não compram os projetos. Os projetos sempre foram dos coordenadores. Então o material tem relação com o pensamento de quem coordena” (COORDENADORA).*

“Mesmo no caso do último material?”, perguntei.

*“Na verdade, foi me dada a possibilidade de continuar com o Buriti, mas, como o trabalho do UNO também apresenta-se em temas, achei que a mudança não seria tão difícil” (COORDENADORA).*

A coordenadora explicou ainda que, em relação à Matemática, nunca houve um consenso sobre a organização das atividades. Cada professor sempre fez o que achava importante, pois não havia um currículo a ser seguido.

Na sequência, fiz perguntas mais específicas sobre o material Uno, em especial sobre as atividades destinadas às crianças do Maternal. A coordenadora não acredita no uso deste material na Educação Infantil. Disse que, do ponto de vista pedagógico, as atividades são irrelevantes e nada acrescentam ao aprendizado da criança. A adoção

tem a ver com a demanda. Os pais olham o apostilado como indicador de um ensino forte.

*“Seria muito bom trabalhar com a matemática de uma maneira mais ‘sentida’, com as experiências de brincadeiras focadas nas relações matemáticas: perto, dentro, longe, rápido, devagar...”(COORDENADORA).*

Na visão da coordenadora, as professoras fazem um trabalho muito bom no que diz respeito à Matemática, mas a apostila as atrapalha em relação ao tempo. O conteúdo é muito extenso e assim as professoras têm que abdicar das atividades que julgam significativas para fazer os registros na apostila.

Finalizei perguntando à coordenadora sobre como ela “vende” a apostila para os pais, se ela mesma não acredita em seu uso, e como apresenta a eles a proposta em relação à Matemática. A resposta aponta para uma não apresentação da proposta de Matemática, pois na Educação Infantil esta proposta não está definida. Em relação ao convencimento dos pais, a coordenadora explica que a propaganda relacionada aos sistemas de ensino já é suficientes para que os pais aceitem pagar tão caro por elas.

*“O apostilado demonstra que o filho está em uma escola de elite”.*  
(COORDENADORA)

### **2.3-Entrevista com a Professora**

A professora do nível Infantil 3 (Maternal) trabalha na escola há quatro anos. Quando foi contratada estava no segundo ano do curso de Pedagogia. Durante três anos foi auxiliar das salas de Educação Infantil (Maternal) até as de 1º ano. Assim que concluiu seu curso foi convidada assumir o nível Infantil 3 (Maternal). Portanto, este é o primeiro ano em que tem uma sala. Há doze crianças na sala, cinco meninas e sete

meninos, todos com três anos completos. A professora conta com a ajuda de uma auxiliar recém formada em pedagogia durante todo o período de aula.

Depois de me apresentar, expliquei à professora o motivo da entrevista. Pedi para que ela me expusesse, em primeiro lugar, suas impressões sobre as atividades relacionadas ao eixo “relações matemáticas” de todo o material UNO especificado em Educação Infantil na Sala de Aula, Maternal na Sala de aula, Maternal Livro do Professor e Maternal Livro do Aluno ao mesmo tempo em que mostrava à ela um exemplar de cada um destes materiais. Também pedi sua opinião sobre as concepções que este material apresentava sobre conhecimento, criança e educação de crianças.

A professora explicou que só possuía o livro do professor e não conhecia os outros volumes ( Educação Infantil na Sala de Aula e Maternal na Sala de Aula). Era a primeira vez que os via.

A afirmação da professora de que não conhecia os manuais que acompanham o apostilado me causou certa estranheza, já que, nestes há esclarecimentos sobre o desenvolvimento das atividades, como por exemplo, as concepções de criança e ensino, os objetivos para cada ciclo e outros. Em linhas gerais informei à professora que os manuais traziam estas ideias que explicavam um pouco mais os objetivos expressos no material. Questionei se essas informações não faziam falta para o desenvolvimento de seu trabalho.

*“Acho que não, todas as apostilas são iguais. As atividades são as mesmas”(PROFESSORA)*

A professora relatou não compreender o uso de um apostilado para esta faixa etária, pois, segundo ela, neste momento as crianças querem explorar o ambiente.

*“A atividade da apostila faz com que a criança pequena seja vista como um aluno de Ensino Fundamental ”(PROFESSORA).*

*“Em relação à Matemática as atividades são apenas bonitas, não trazem nada de novo em relação ao tipo de atividade usado na Educação Infantil há muito tempo, como “circule”, “ligue” e “conte”(PROFESSORA).*

O relato que se seguiu, conduzido por questões que eu apresentava, focalizou a dinâmica da entrevista em quatro pontos principais: o que a apostila apresenta como sugestão, o que se planeja em relação ao que esta apostila sugere, o que as crianças produzem dentro do planejado e como o professor avalia a produção da criança.

Em relação ao primeiro item, a professora relata que as sugestões da apostila (Sugestões de Encaminhamento) não são o foco do trabalho no planejamento. Pensa-se no tema sugerido e em atividades diversas que se pode desenvolver dentro do tema. Ela explica que tanto ela como a colega que trabalha com a segunda turma de mesma idade procuram construir uma Matemática mais relacionada ao cotidiano. As atividades planejadas nas reuniões semanais são desenvolvidas de forma a responder questões das crianças. Como exemplo, a professora cita o fato de que ao brincar com um jogo de espelhos que a escola possui, uma criança conta os dedos e enuncia: *“Olha professora, eu tenho cinco dedos”*. Esta frase faz com que se planeje uma atividade em que as crianças percebam “os números no corpo”. Além disto, dentro deste mesmo tema, trabalha-se com a medição das várias partes do corpo usando um cordão:

*“Para tentar ir além das atividades da apostila que só trabalham com a contagem”(PROFESSORA).*

Em relação à produção das crianças com o uso do apostilado, a professora relata que há um interesse pelo aspecto “visual do livro”, no entanto, ter que circular, ligar e relacionar imagens não condiz com a faixa etária dessas crianças. Assim, as atividades que se apresentam na apostila não trazem um *“significado em si”* para a criança. Ela tenta explicar melhor sua fala com a seguinte afirmação:

*“Quando trabalhamos com o tema “Circo”, fizemos aqui na escola os malabares usando sucata. Eles brincaram com os malabares, produziram pintura em superfícies tridimensionais, usando como pincel estes malabares. Chamou-se a atenção das crianças para o fato de que alguns malabares “rolam” e que outros “não rolam”, em atividades de exploração em que elas podiam deslizar os malabares no chão, ou em rampas” (PROFESSORA).*

Segundo a professora, estas atividades são realizadas pelas crianças de forma autônoma. O registro que a criança deve fazer na apostila, por sua vez, deve ser totalmente direcionado. As crianças não entendem a atividade e não as relacionam com o anteriormente produzido. Assim, em muitos momentos, é preciso mostrar para a criança como fazer dizendo “ligue este a este” ou “circule este”.

Outro exemplo citado é o da atividade “Quem tem mais biscoitos”. Antes de as crianças fazerem o registro solicitado, na apostila, a professora mostra biscoitos e pratinhos para a classe e pede para que as crianças reproduzam esta cena. No dizer da professora as crianças desenvolveram esta atividade com sucesso, pois segundo ela “o lúdico era facilitador nesta situação”. No entanto, ao fazer a atividade do livro “*Em qual pote há dois biscoitos?*”, elas pouco se importaram com a questão.

*“Se eu não fizer a contagem junto com eles e circular na hora, elas pintam a página do livro do jeitinho deles. Então é preciso dirigir”*(PROFESSORA).

Questionei a professora se as crianças reconhecem o ícone que indica o trabalho com relações matemáticas. A professora explica que nunca sugeriu a leitura do ícone para a criança e, portanto, não saberia responder se elas o reconheceriam.

Pergunto ainda sobre a possibilidade de avaliação das atividades propostas na apostila, em relação ao desenvolvimento da criança, e a professora responde que:

*“Talvez se possa observar se ela reconhece os numerais, mas para que ela reconheça os numerais as atividades da apostila não seriam suficientes”* (PROFESSORA).

Restava-me neste ponto saber como a professora avalia individualmente cada criança. Perguntei se ela propunha para as crianças outras formas de registro com fins de avaliação. Ela explicou que depois de atividades livres, como brincadeiras, propunha o que ela chama de “registros semi-dirigidos”. Ao brincar de corrida de

obstáculos, em que os obstáculos encontram-se distribuídos em uma circunferência, ela tira foto de cada uma das crianças em um momento do percurso. Um dia depois, leva as fotos e pede para que elas desenhem o percurso e cole a foto no local do desenho que representa onde ela estava. Este registro possibilita que ela observe se a criança representou o circuito de forma circular; desenhou os obstáculos; explicou o que fez; e desenhou começo, meio e fim do circuito.

Este tipo de registro traz mais informações sobre a criança, no entanto, não é realizado muitas vezes, pois demanda tempo e a apostila precisa ser cumprida.

As avaliações do trabalho realizado não focam especificamente o Eixo Matemática, assim como o planejamento, embora seja combinado o trabalho com reconhecimento de numerais até cinco, e com a contagem oral até quinze. Segundo a professora:

*“O foco é o desenvolvimento global da criança que percebemos ao longo do trabalho ”(PROFESSORA)*

Outras questões apresentadas à professora nos mostraram que a mesma se sente incomodada pelo fato de o material apresentar “temas que não foram sugeridos pelas crianças”. Ela acha que a melhor opção para esta faixa etária seria os projetos de trabalho, pois estes se relacionam aos interesses da criança.

A entrevista foi finalizada com a questão sobre como a professora avalia o uso deste material para esta faixa etária. A resposta sugere que ela acredita que a apostila formaliza as atividades realizadas na escola, e serve como guia para o reconhecimento dos pais da qualidade oferecida.

## Capítulo 3

### Entrevista Imaginária

No texto de minha qualificação<sup>13</sup> pensei que poderia explicar a produção e o uso do apostilado à partir do maternal fazendo escolhas sobre as opções seguintes: reunir os enunciados de todos os textos apresentados até aqui que me pareciam familiares e tentar revelar neles o que havia de oculto. Ou seja, encontrar no dito, algo não dito. A segunda opção seria encontrar evidências de que o apostilado seria uma evolução na história do material pedagógico produzido para a educação da infância. Isto é estaria na continuidade das práticas de prescritividade para a educação desta faixa etária. Esta evolução teria iniciado com os manuais produzidos para as mães, e em seguida, com o surgimento das creches e pré-escolas, teria continuidade nos manuais produzidos para as profissionais que atendem a mesma faixa etária. A terceira opção seria tentar mostrar que os enunciados comuns que constituem o corpus da pesquisa revelariam uma desconectividade entre as palavras ditas e seus significados.

Eu desisti destas três idéias depois de fazer a seguinte reflexão: em qualquer destas três idéias eu estaria desqualificando, em primeiro lugar, o que foi dito pelas pessoas na entrevista a favor de uma construção lógica apresentada por teorias cientificamente corretas, também validadas à partir das noções de “tradição”, influência, ou desenvolvimento e evolução<sup>14</sup>. Em segundo lugar, eu estaria procurando concluir o que carrega consigo um caráter de inconclusividade. Eu senti a necessidade de entender os discursos a partir de suas relações, mas, não as relações entre enunciados estáticos e teorias estáticas. “Pretendia estabelecer relações entre estes enunciados

---

<sup>13</sup> Qualificação de mestrado. 28/06/2011

<sup>14</sup> As noções de tradição, influência, desenvolvimento e evolução, segundo Foucault, são temas que se referem ao princípio de historiografia ligado à continuidade.

procurando possibilidades de discussão e abertura de possibilidades” para a Infância e não sobre a infância.

Como afirmei desde início, iniciarei minha análise utilizando os artifícios da análise histórica tradicional, ou seja, usarei o princípio da Continuidade Histórica não para aceitá-la, mas para questioná-la. O que seria, então, este princípio de Continuidade Histórica?

Foucault (2010,p.23) diz que as noções ligadas ao tema da Continuidade Histórica não possuem uma estrutura rigorosa. No entanto, a função de cada uma destas noções é bem precisa. As noções ligadas a este tema são quatro. A primeira delas é a noção de *tradição*, que nos autorizaria reduzir as diferenças entre os “começos” dos manuais destinados à educação da infância. Segundo esta noção eu poderia afirmar que o material apostilado do Sistema Uno origina-se na mesma intenção dos manuais destinados às Jardineiras do método Froebeliano, ou seja, instruir sobre o método de ensinar, ser uma referência para o professor. A segunda noção foucaultiana seria a de *influência*. Esta noção nos permitiria afirmar que teorias distantes uma das outras, em relação ao tempo em que foram produzidas, influenciaram ou determinaram toda a elaboração dos materiais destinados à instrução. Por exemplo, poderia explicar que o material apostilado do Sistema Uno é teoricamente “influenciado” pelo RCNEI. A terceira noção seria a de *evolução* que me permitiria agrupar, acontecimentos dispersos, submetendo-os a um mesmo princípio organizador. No caso do material UNO, segundo esta noção, poderia dizer que seu caráter da prescritividade, sua organização por temas relacionados ao “universo infantil” e sua ligação com as práticas cotidianas, nada mais são que categorias que evoluíram no tempo, conforme a evolução da escola, do conhecimento sobre a criança, e das Leis. A quarta noção seria a de *“mentalidade” ou de “espírito”*. À partir desta categoria, eu tentaria explicar uma “comunidade de sentido” entre todos os enunciados que recolhi. Por exemplo, tentaria mostrar que enunciados dos entrevistados, do RCNEI, dos relatos de Stearns, Schubring e Postman e mesmo os descritos nos manuais do Sistema Uno, estão todos relacionados a um tipo de “consciência coletiva”. Deste modo, na entrevista imaginária, uma das formas de análise que usarei, terei como pano de fundo essas

noções na busca de compreender nas falas dos entrevistados e no material documental, bases empíricas desta pesquisa, a rede de discurso que compõem o Sistema Uno de Ensino e sua especificação para a educação da criança de zero à três anos. Não pretendo usar essas noções como categorias no sentido de argumentar uma possível adequação dos dados empíricos a elas, mas como auxiliares de um modo de ver e organizar a rede de discursos sobre o Sistema Uno que se constitui no acontecer da entrevista imaginária, ao percorrer os “rastros” (aqui usado no sentido de que não é possível estabelecer a origem de um significado) da tradição, da influência, da evolução e do espírito, no que diz respeito à educação da infância preconizada pelo Sistema Uno de Ensino.

Com certeza todos os enunciados que recolhi mantêm, uns com os outros, certas relações, mas, relações tão complexas que “não constituem seus caracteres intrínsecos, autóctones e universalmente reconhecíveis” (FOUCAULT, 2010, p.24).

Deixei vir à tona até enunciados que por muitas vezes não se conectam, mas que formam um discurso possível. Por que estes enunciados e não outros? O que procuro ao deixá-los emergir? Minha certeza é de que procuro suas relações. Relações entre enunciados, mesmo que os autores não se conheçam, como é o caso dos professores e aqueles que eles admitem serem teóricos da educação, relações entre os enunciados que não tem o mesmo nível formal. Relações que, embora possam remeter às categorias da “continuidade”, permitem descrever jogos de relações.

É necessário, no entanto, dar mais clareza a estas afirmações fazendo uma digressão sobre estas relações apreendidas colocando agora em evidência quais relações apreendi destes enunciados que criam o objeto de análise.

Tentei evidenciar como e quando a Educação Infantil surgiu no Brasil. Dos enunciados que reuni sobre este assunto observei que a discussão sobre a faixa etária de 0 a 3 anos é fato recente e parece ser discutida a partir da série de documentos que se consolidam como referências para os profissionais que atuam na educação destas crianças, tanto que, o grupo Santillana, responsável pelo Sistema Uno de Ensino, passa a produzir um material para a faixa etária de três anos, afirmando que este material tem sua proposta baseada também no documento oficial denominado RCNEI. No entanto,

este não é o documento de caráter mandatário, ele foi desenvolvido, como vimos a fim de servir como referencial. O caráter prescritivo, o detalhamento das sugestões, e no caso da matemática, a apresentação de objetivos para a aprendizagem nesta faixa etária seriam características que fariam com que este documento fosse usado como um “manual a ser seguido” por todos aqueles que trabalham com crianças.

O Sistema Uno de Ensino se utiliza deste referencial para justificar a produção e o uso do material apostilado. No entanto, é dentro da escola que uma tensão é posta. Não mais os referenciais devem ser seguidos. O Sistema Uno e os apostilados devem ser seguidos. A coordenadora diz que a escolha pelo apostilado foi impulsionada pela atitude dos pais, que o vêem como uma forma de garantia de aprendizagem por parte da criança. A professora faz uso do material, mas, percebe que este uso remonta às práticas consideradas por ela como antigas. Parece que acabo de formar uma relação tripla. A lei, o Sistema Uno, a Escola. A Lei que, representada pelo RCNEI, contém, dentro de seu discurso, um saber em específico. O saber sobre o que, como, quando e onde a criança deve saber a matemática. Segundo Foucault(2005, p.205) esta relação de força, que poderia ser vista como um princípio de racionalidade na gestão do Estado na verdade é um contínuo histórico-político. Na verdade, o que o RCNEI apresenta sobre o que a criança deve saber foi um confisco de teorias formuladas em outras esferas. O RCNEI, como um documento do Estado que confiscou, organizou hierarquizou e normalizou os saberes destinados às crianças corresponde a uma série de “práticas e de instituições”. Instituições que divulgam a utilização desses saberes, como é o caso do Sistema Uno de Ensino. Não podemos afirmar que o RCNEI representa um tipo de poder da soberania, que determina, de cima para baixo, qualquer tipo de possíveis formas de se fazer com que a criança aprenda. O Estado e a lei apenas centralizam o confisco de saberes, organizando uma relação piramidal “que permite transmitir a um só tempo de baixo para cima os conteúdos desses saberes, e de cima para baixo as direções de conjunto e as organizações gerais que se quer fazer prevalecer”(FOUCAULT, 2005, p.216) Um duplo sentido de relações se coloca. Sentido que parte das relações mais atomísticas da sociedade as quais se configuram num discurso de poder porque se vinculam as relações macros da sociedade. Antes de ser

confiscado pelo Estado, os saberes sobre a criança de 0 a 3 anos passaram por um disciplinamento a que chamamos “ciência”. Esta “ciência”, como um domínio geral do progresso e da razão tem uma dupla característica. Está centrada onde o conhecimento sobre a criança pequena é e será organizado: a universidade (FOUCAULT,2005, p.216). E dentro da universidade, a centralização acontecerá se quem falou sobre o saber da criança é qualificado para falar, *“em que nível se situa este enunciado, em que conjunto se pode colocá-lo, em que medida ele é conforme outras formas e outras tipologias do saber”*(FOUCAULT,2005,p.221).

Novamente uma questão vem à tona. De onde foram capturados saberes sobre a criança de 0 a 3, a fim de serem levados às universidades e, assim, a um “cientista”? Estes saberes foram capturados da própria prática educativa onde crianças de 0 a 3 anos estão presentes: casas, abrigos, creches, escolas, igrejas. É nesta esfera que, as modificações possíveis para os saberes destinados tendem a acontecer. São nestas esferas que os saberes confiscados continuam em um tipo de guerra entre determinado saber científico e outro (ser vigotskiano ou piagetiano), entre o saber científico e o senso comum. São nestas esferas que novas observações serão feitas.

A força destas afirmações podem ser observadas se nos atermos à fala da professora Simone, que, em sua prática pedagógica, luta, modifica, transforma, nega e destrói enunciados presentes nos manuais do Sistema Uno; aa própria fala da Angélica, que coloca como critério de seleção do profissional para trabalhar na elaboração do material do Sistema Uno, de estar atuando em sala de aula; no vínculo teórico que o próprio título do material tenta divulgar, isto é, o sócio interacionismo de Vigotski. Estas falas todas nos fazem observar um jogo de relações expressas em enunciados que revelam a luta que culmina e se dissemina na regra da “ciência”. Ou seja, como diz Foucault: *todo o campo de relações a que nos referimos se dá no campo do Discurso.*

Assim, o que está em evidência nos enunciados todos que reunimos de cada discurso sobre a criança, não é um Discurso sobre criança, mas as formas de fazê-la “saber e ser”. Fazê-la ser o que somos: fazê-la saber o que elas precisam saber. E está aí nosso problema. O que uma criança de três anos deve saber, e o que ela deve ser?

Convido os participantes desta pesquisa para uma nova conversa. Uma conversa imaginária em que tentaremos nos aproximar destes discursos que dizem como a criança deve ser e saber.

### **3.1- A afirmação de um sistema é a partir de discursos legitimados.**

(Nesta entrevista imaginária, Leila é a pesquisadora, Adriana a coordenadora de educação Infantil, Simone a professora e Angélica a editora chefe do Sistema Uno de Ensino.)

Leila - Então pessoal, hoje reuni vocês novamente com a intenção de continuar o diálogo que estabeleci, a partir de alguns enunciados que me chamaram à atenção nas falas de vocês da entrevista anterior, bem como de outros enunciados que se fizeram presentes ao ouvi-las. Quero Lembrar que meu objetivo é compreender os discursos que constituem o Sistema Uno de Ensino, em particular, aqueles que se referem á educação de zero a três anos. Compreender o caráter de instância, de singularidade e de acontecimento destes discursos.

Adriana - Mas os discursos que constituem o Sistema Uno não são nossos. O Sistema UNO pertence a uma Editora. Acho que deve apenas entrevistar novamente a Angélica, não é? (risos)

Angélica - Nem pensar, os discursos da editora são discursos sobre um mesmo objeto, a prática pedagógica do séc. XXI. Então este deveria ser também um discurso seu, Adriana, e também seu Simone, ou seja, de cada um dos que trabalha com a gente.

Simone - Eu acho que na entrevista anterior não produzi nenhum discursos sobre o Sistema UNO. Se por acaso os tenha produzido, confesso que não percebi. Sei que apenas manifestei minhas opiniões e falei de minha experiência com as apostilas.

Leila - Bem, creio que devo tomar a liberdade para explicar qual noção de discurso utilizo aqui. Entre tantos significados possíveis busquei em Foucault o significado que ele atribui ao discurso. Tomo o discurso como uma prática, “*uma prática que forma sistematicamente o objeto de que fala*” (FOUCAULT, 2010, p.55). Então Simone, considero que suas opiniões são enunciados sobre o Sistema Uno, no entanto, não as tomarei como objeto de análise como é costume fazer nas metodologias mais conhecidas, em que se procura através do dito, achar um não dito, ou uma idéia oculta. Não tentarei encontrar um caráter de continuidade ou de evolução no seu enunciado de algo que já foi dito de forma mais imperfeita no passado e, não tentarei mostrar que seu enunciado é réplica de outro.<sup>15</sup> Em meu discurso colocarei em suspenso estas formas de análise embora , em alguns momentos, tenha que utilizá-las para mostrar que uma possível compreensão dos enunciados que reuni não formam um discurso sobre o objeto, formam, na verdade, o objeto.

Simone - Como assim? Estou confusa!

Leila - Na verdade, Simone, o que quero dizer é que não é o Sistema UNO que cria o discurso sobre ele mesmo. No momento em que falamos sobre o Sistema Uno, uma rede de relações se estabelece. É esta rede de relações que o constitui que procuro compreender no percurso de minha pesquisa. Para mim, expor esta rede de relações nesta nossa conversa pós-entrevista consiste desenvolver dela uma compreensão possível.

Simone - Pois é, o que realmente não entendo é como o discurso forma o objeto, e não o contrário. Por acaso, não falamos a partir das coisas que existem? O Sistema Uno existe sim, tanto que uso suas apostilas. Além disto, tenho certeza que ele existiu antes de me pronunciar sobre ele.

---

<sup>15</sup> Foucault dedica o capítulo I do livro A Arqueologia do Saber a descrever algumas noções que deveriam ser deixadas de lado ao se estudar os discursos, todas elas ligadas ao tema da continuidade.

Leila - Mas, veja bem, você não pode negar que mesmo antes de estarmos aqui falando sobre ele, sobre suas idéias, intenções e ações, ele foi constituído num contexto de discursos pedagógicos, administrativos, históricos, mercadológicos e outros que traçaram sua trama de objeto educativo e mercadológico. Este objeto não existe em si como nós o concebemos hoje em nossos discursos. Mas está sempre existindo, se é assim que você quer que se diga, nas redes e pelas redes de relações que o vão constituindo em espaços e tempos situados<sup>16</sup>. No momento gostaria de deixar em suspenso este assunto que na verdade diz respeito a entender que a linguagem (o discurso) constitui e é constituído pela realidade, sendo este um dos pressupostos dos estudos que tem na linguagem a análise da realidade denominado, também, de “Virada Linguística”<sup>17</sup> Retomando Simone, a nossa questão inicial, quero dizer da importância que cada um dos enunciados que você e os colegas aqui presentes produziram no nosso primeiro encontro, pois, eles me permitiram colocar em evidência supostos jogos de relações entre os discursos.

Angélica - Imagino que alguns aspectos de nossas falas eram bem próximos um dos outros, embora, nossa visão de mundo fizesse com que estas falas apresentassem ao mesmo tempo visões muito particulares sobre o objeto de sua pesquisa... Deve ser por que estamos falando de lugares diferentes de um objeto que nos é comum, o Sistema Uno de Ensino.

Leila - Eu diria de Lugares Sociais diferentes!... De início, Angélica, poderíamos admitir que todo nosso discurso tenha sido produzido a partir de intenções comunicativas determinadas e estruturadas dada a forma de organização e distribuição dos lugares sociais que ocupamos. Sendo assim, o que você chama de “visão diferenciada”, eu chamaria de “intenções comunicativas diferenciadas”.

---

<sup>16</sup> A palavra “situado” é aqui usada na acepção de Jean Lave, no sentido de fazer parte de uma prática cultural específica.

<sup>17</sup> ...Um importante desenvolvimento da filosofia ocidental ocorrido durante o século XX, cuja principal característica é o foco da filosofia e de outras humanidades primordialmente na relação entre filosofia e linguagem.  
<http://pt.wikipedia.org/>. Acessada em janeiro de 2012.

Angélica - Devo dizer que esta tem sido uma preocupação constante da editora. Organizamos todo o material UNO de modo que cada livro fosse acompanhado por um caderno de orientações para que o professor tenha o máximo de informações sobre as idéias pedagógicas orientadoras de nossa proposta. A intenção é que o professor use o Sistema de Ensino tal qual nossa equipe projetou para ser usado e, assim, ele alcance os objetivos preconizados. E para usar sua expressão, diria que fazemos um discusso que explica muito bem nossos objetivos .

Leila - Muito bem! Então vamos começar por este ponto: “Os objetivos preconizados” No site do Sistema Uno estão descritos os objetivos preconizados do nível Maternal ao Médio com o seguinte enunciado: “*a aquisição de conceitos científicos e o uso desses conceitos para a interpretação do mundo*”<sup>18</sup>. O que você acha Angélica, como vocês pensaram alcançar este objetivo a partir do Maternal?

Angélica - Primeiramente quero deixar claro que ao coordenar a equipe de elaboração do material UNO apoiei-me no conjunto de idéias educativas do Sistema Uno. Mas, voltando para a sua pergunta, acredito á partir do momento que valorizamos a criatividade, a investigação e o raciocínio, estamos contribuindo para que a criança adquira conceitos científicos.

Leila - Será? Tenho minhas dúvidas. Sua fala me remete a algumas considerações sobre o que li a respeito do Sistema Uno que gostaria de discutir com vocês. Gostaria de problematizar perspectivas que se encontram enunciadas no material tais como: a de que a criança de zero a três anos aprende os conceitos científicos, a de que os conceitos científicos são considerados uma maneira privilegiada de se interpretar o mundo e a de que a escola, pautada em um Sistema de Ensino, venha ser primordialmente o lugar onde estes conceitos sejam aprendidos.

---

<sup>18</sup> [www.sistemauno.com.br](http://www.sistemauno.com.br)

Simone - Mas porque problematizar estas perspectivas? Por qual motivo? Elas nos parecem perfeitamente lógicas e até muito atuais!

Leila - Na verdade são relativamente atuais e nossos discursos sobre educação, hoje, recentem de seus rastros. Quero explicar que aqui estou usando a palavra rastro no significado de Gerrard(CHARLOT,1979), isto é, como ele diz, onde há significados estão os rastros da serpente humana. Assim, podemos encontrar nas perspectivas indicadas acima, alguns rastros da denominada *Pedagogia científica* que surgiu na metade do séc XIX(CAMBI,1999,p.498). Esta Pedagogia tem seu método articulado ao conhecimento experimental, baseado em fatos, e assim chamado porque referido ao método das ciências experimentais cujo princípio fundamental consistia em controlar o comportamento de um fenômeno pelo isolamento de algumas de suas variáveis. Transportado para a educação deu origem a uma pedagogia experimental dita científica. Desse modo, entendo que uma concepção de educação baseada neste método, não somente pretende ensinar os conceitos científicos construídos através dele, mas também, pretende tornar a criança um objeto moldado por ele. No fim do século XIX, esta Pedagogia ocupou-se da criança de forma a determinar o tipo de comportamento da criança a ser alcançado por propostas educativas nela pautadas. Essa determinação a respeito do comportamento esperado, servia de referência para decidir o que deveria ser ensinado em cada período da vida de uma criança. Essa pedagogia é também responsável pela disseminação do “Mito da Educação”(CAMBI,1999,p.399) segundo o qual a educação opera a construção de um homem moderno. Isto é, o homem com uma visão de mundo sustentada pela verdade científica inquestionável, pelo pensamento essencialista das coisas, pelo evolucionismo, pela predominância do ser sobre a existência ou seja pelo “cogito ergo sum” de Descartes.

Simone - Agora você falou de uma coisa que me interessa. Como assim, “Mito da Educação”?

Leila - Sim, trata-se de um mito. E aqui, faço uso da palavra mito no sentido de Marilena Chauí(2000), isto é, uma palavra sagrada que tem o significado de uma revelação divina. O mito é, pois, incontestável e inquestionável (CHAUÍ, 2004). Neste sentido, parece-me que o Sistema Uno dissemina o mito de que a educação pode tudo. O mito da Educação culminou na “vontade de realizar um tipo de convivência social que satisfaça o indivíduo em todos os seus aspectos” (CHAUÍ, 2004). A escola ocuparia um lugar central nesta sociedade e nela, a ciência, como outro mito, o da verdade. Então, nada mais verdadeiro do que conseguir ver o mundo com os olhos da ciência e a escola seria o lugar consagrado para este fim, tornando-se assim o lugar imprescindível para a educação do homem moderno.

Adriana - É, quando fiz Pedagogia aprendi que a escola tem o legado histórico e social de ensinar os conceitos científicos. E acho que é isto mesmo, ela é realmente o lugar privilegiado para se aprender as ciências. Por isto me pergunto e se não houvesse escola?

Leila \_ Pois é, Adriana, devolvo-lhe a pergunta: Se não houvesse escola, onde os conhecimentos científicos seriam ensinados? Quero, porém, deixar em suspenso também esta questão porque ela envolve discutir a primazia do conhecimento científico na escola e na sociedade, ou seja, a dualidade conhecimento científico/senso comum. Mesmo porque ,a escola continua entre nós e é sustentada pelo legado que você acaba de enunciar. Suponhamos tomar como verdadeiro este legado e, então, a pergunta que faço é: se esta é realmente uma função da escola seria pedagogicamente apropriado estendê-la para o período de formação da criança de zero a três anos? Na verdade, gostaria de entender, porque o Sistema Uno de Ensino na campanha de marketing afirma que seu material didático preconiza a formação de um tipo de cidadão específico: “O que vê o mundo à partir dos olhos das ciências”, estendendo também esta expectativa para a formação da criança do Maternal. Entendo que toda instituição educacional possua seus objetivos de formação, o que não quer dizer que com isto tenha a pretensão de prever que tipo de pessoa exatamente irá formar, contudo, a afirmação escrita na campanha de marketing do material didático UNO pode causar um

efeito de verdade e de poder sobre quem o usa. Um efeito de poder pedagógico que incide nas expectativas dos pais, educados segundo a visão da ciência moderna, que faz com que postulem uma escola que torne seus filhos pequenos cientistas. A escola é ciente de que, ao procurar atender a esta visão, torna seu projeto pedagógico mais vendável.

Angélica - Não, não é bem assim, talvez esteja levando sua interpretação ao extremo.

Leila - Como você diz, pode ser que tenha levado ao extremo a minha interpretação, mas tenho clareza de que esta minha análise, bem como as falas de vocês, são inevitavelmente interpretações. Como diz Umberto Eco: *“Apesar das diferenças óbvias quanto ao grau de certeza e incerteza, toda descrição do mundo, é um livro aberto em si mesmo, aberto a outras interpretações”* (ECO, 2005) porque, em última instância, são análises de discursos. E é exatamente neste pressuposto que reside a minha consideração de que no Material do Sistema Uno não existe nenhuma verdade essencial, pois, o Material não é um objeto em si que traz em seu interior de forma invariável no tempo e no espaço significados universais. Os significados estão nas redes de relações que mobilizam as práticas sociais, ou seja, os discursos. Neste sentido, considero que aqui estamos mobilizando outra rede de relações que nos entrelaces de nossos diálogos gera uma constituição possível do Sistema Uno de Ensino. Continuando minha interpretação entendo que a concepção e a estrutura do material por área de conhecimento, desde o nível Maternal, imprimem nele a concepção de ciência moderna que sustenta conceitos e verdades científicas na fragmentação do conhecimento, na diferenciação valorativa entre conhecimento científico e senso comum, na suposição de que os conhecimentos científicos aprendidos na escola são transferidos para as práticas culturais não escolares. Talvez, resida também nesses pressupostos a razão para se produzir material escolar com características de prescritividade. Por outro lado, a criança não separa conhecimentos em áreas para enfrentar os desafios, para conseguir viver no meio onde se desenvolve, mas a escola quer ensinar-lhe que a verdade está em olhar para o mundo com os olhos da ciência. Não haveria aqui outro aspecto do desvio cultural da escola, discutido por Charlot?

Andriana - O que seria este desvio cultural?

Leila - Em síntese, Charlot (1978, p.39) discute que o modo de a escola dispor sua proposta de formação se sustenta na visão de que para se aprender para a vida é preciso virar as costas a ela. Este virar as costas é significado por se aprender na escola os conhecimentos isolados das atividades humanas.

Adriana - Agora estou aqui pensando comigo mesma que talvez fosse necessário desenvolver atividades do cotidiano na escola, em que a criança se envolva e seja ativa. Esta tem sido minha orientação às professoras. A meu ver este seria um caminho para se desviar do desvio cultural.

Leila - Adriana, você tocou numa questão que quero discutir mais adiante, isto é, “atividades do cotidiano”, indicação esta presente também no RCNEI, sobretudo no que diz respeito à matemática. Mas, gostaria de retomar agora aspectos do projeto UNO que deixei para trás em nossa conversa e que remetem ao discurso da ciência moderna. O aspecto acentuadamente prescritivo que nele observei e que pode subentender uma relação diferenciada de poder entre quem o concebe e quem o executa. Por outro lado, devo dizer que o caráter prescritivo das orientações do material não é algo novo. Na verdade, já na segunda metade do século XIX os manuais instrucionais para as Jardineiras que trabalhavam com o método froebeliano e os manuais destinados as professoras relativos ao método montessoriano também tinham este caráter. Nos mesmos explicava-se passo a passo o que fazer, como fazer, e porque fazer, como se fosse um “vademecum”.<sup>19</sup> Seguir fielmente as orientações ali contidas era garantia para a consecução dos objetivos preconizados. Sob este aspecto, novamente, um mito se coloca em evidência. O “mito da educação” aqui revelado em seu conteúdo autoritário e uniformizador e que nada mais é do que uma crença de que

---

<sup>19</sup> Um **vade mecum** é, de forma geral, um [livro](#) de [referência](#) de uso muito frequente e que instrui o leitor a fazer determinadas tarefas. A palavra origina-se numa expressão [latina](#) que significa "vem comigo".  
<http://pt.wikipedia.org/wiki/Vade-mecum>

um método criado por alguém poderá ser aplicado, tal e qual, por outro alguém a qualquer grupo de crianças.

Simone - Você está dizendo que já existiam apostilas para as crianças na época de Froebel?

Leila - Na verdade, não eram chamadas de apostilas, mas de guias ou de manuais para serem usados pelos professores. Apostila é termo usado mais recentemente para designar um conjunto impresso de aulas, capítulos ou temas para uso dos alunos e que por isto, acho que se aplica de forma coerente para um Sistema de Ensino como é o caso do Sistema Uno. No caso dos manuais para a infância o que existia era uma orientação aos professores... Várias pesquisas realizaram estudos sobre a educação de infância. Destaco a de Marcelino (2004), que organizou detalhes sobre o modelo didático pedagógico “froebeliano” que foi adotado no Jardim de Infância anexado ao Colégio Caetano de Campos. Segundo esta pesquisadora, no ano em que foi inaugurado o jardim de infância anexo à Escola Normal de São Paulo, Gabriel Prestes, o diretor da escola Caetano de Campos editou a *Revista do Jardim de Infância*<sup>20</sup>. A intenção era tornar conhecidos os processos empregados por esta abordagem teórica de ensino. Além das revistas, o livro *Paradise of Childhood* de Edward Wiebé, editado em 1896, que continha os princípios do método de Froebel foi traduzido com o título *Guia para Jardineiras*. Embora Gabriel Prestes enfatizasse que as Jardineiras não precisariam seguir à risca tudo o que estava indicado nos artigos. Supõe-se que, devido à formalidade, as características da apresentação do método limitavam a autonomia das jardineiras, já que se estipulava até o tempo de atividades realizadas a cada 240 minutos. Um dos aspectos prescritivos que podemos destacar no periódico de Prestes está nos “exemplos de aula” que sugeriam e direcionavam a ação das professoras, com ações determinadas e respostas esperadas.

---

<sup>20</sup> Publicada em 1987.

Simone - O que de fato se aproxima das prescrições que o material Uno apresenta aos professores. Por exemplo, quando um enunciado da apostila para a criança solicita para que ela circule o conjunto que tem quatro biscoitos, no Manual correspondente de orientação para o professor está prescrito: “Peça para que a criança circule quatro biscoitos”.

Adriana - Na escola, por algum tempo, os professores produziam uma apostilazinha com a qual se sentiam mais à vontade para desenvolver o trabalho de sala de aula do que com as apostilas do Sistema Uno. Podiam inserir outras atividades sem a preocupação de cumprir com muito rigor todo o conteúdo da apostila. Por outro lado, os momentos de elaboração e discussão da apostila tornavam-se espaços de formação e de uma interação de saberes pedagógicos e profissionais entre os professores.

Leila - É exatamente a partir desta sua fala que gostaria de perguntar qual seria o motivo de não se permitir que o professor produza e utilize em sala de aula o material que ele desenvolve com seus pares, se este processo se constitui inevitavelmente um espaço de formação continuada como a Adriana acaba de exemplificar? Sabemos que grande parte da literatura de formação preconiza a interação entre professores e a reflexão sobre a própria prática - que é o que acaba acontecendo, ao elaborarem seu material didático - como espaço privilegiado de formação continuada. Este é um argumento a mais para colocar em questão a substituição das “apostilazinhas” dos professores pelo Sistema Uno.

Adriana - Não discordo dos seus argumentos, mas devo dizer que a qualidade da impressão do material produzido pelas professoras era baixa. Tanto que foi isto que chamou a atenção dos pais. As escolas próximas à nossa adotaram apostilas de outros Sistemas de Ensino e os nossos pais passaram a cobrar um material impresso análogo.

Leila: - Em decorrência disto surge outra pergunta: Por que deveria ter mais valor educativo seguir um vademecum do que os educadores criarem seu material?

Simone - Até porque, como havia afirmado no encontro com a Leila, por ocasião da primeira entrevista, algumas atividades da apostila UNO são as mesmas que eu fazia na pré- escola, por exemplo, “Ligue e Circule”.É uma comanda que tinha tanto na apostila que nós fazíamos quanto na do Sistema Uno.

Leila - Então, esta forma de comanda para a criança bem como de orientação no material do professor é um forte indício de um princípio prescritivo, autoritário e informativo mnemônico de aprender os conceitos científicos. É de se perguntar se este tipo de atividade tem caráter científico?

Angélica – Então Leila... Entendo que o que você está chamando de caráter prescritivo pode ser encontrado também nas propostas oficiais de ensino como, por exemplo, no RCNEI. Lembra-se que já havia afirmado na primeira entrevista que nos baseamos nesta proposta oficial para produzir o material didático do Sistema Uno? O fato de sermos prescritivos deve-se a um objetivo maior; o de que o educador trabalhe de acordo com o RCNEI que além de ser considerada uma proposta oficial, é também uma proposta inovadora. Quero dizer que consideramos importante esta referência para conferir um caráter oficial e inovador ao nosso material e, também, para que nossa orientação pedagógica se sustente na abordagem cognitivista construtivista do ensino e aprendizagem.

Leila - Concordo que o documento RCNEI é importante, porém, de meu ponto de vista esta importância está localizada no fato de este ser o primeiro documento em nível nacional para a primeira infância na qualidade de uma proposta educacional. Sabemos que, até então, os documentos existentes que abrangem esta faixa etária foram pensados como uma proposta mais de caráter assistencialista para a criança do que educacional. Porém, do ponto de vista de ser uma proposta educacional, interpreto que dá margem a considerações críticas a respeito de abordagens da educação da criança e que também são assumidas pela proposta do Sistema Uno.

Angélica - Que considerações críticas seriam estas? Fiquei um tanto curiosa em saber, pois não o vejo desta forma.

Leila - Uma das concepções que interpreto estar presente no RCNEI e que merece consideração é a expressa na dicotomia adulto/criança. Esta dicotomia é pode ser interpretada no fato de que o documento apresenta o pressuposto de que a criança deve ser tratada como um ser ativo, que pensa e interage de maneira diferenciada do adulto, por exemplo, na intenção de ser e falar, ou seja, na forma de se expressar (SISTEMA UNO DE ENSINO,2009). Outra concepção adotada pelo Sistema Uno em consonância com o RCNEI é a concepção de ensino assim expressa: “a necessidade de criação de contextos ricos e interessantes” que podem ser pautados no cotidiano da criança. Em outras palavras, segundo essas concepções, tudo aquilo que se pode aprender cotidianamente e que está relacionado aos conhecimentos da cultura não escolar, deveria ser tratado na escola como conhecimento do cotidiano que presumidamente constitui temas que seduzem a vontade da criança para aprender e conhecer o mundo”(SISTEMA UNO DE ENSINO,2009). Explicando melhor como interpreto o que chamo de dicotomia nas concepções apontadas,no caso da dicotomia adulto/criança,é coloca em evidência a percepção da criança como um ser incompleto, e o adulto, como um ser completo. Esta visão pode gerar assimetrias tais como a de que o adulto não tem nada para aprender da criança, somente a criança é que precisa aprender na relação educação-adulto-criança. Ainda decorrente desta concepção surge a idéia de que o espaço/tempo escolar para a criança é preponderantemente planejado pelo adulto, segundo a visão de como ele vê ,sob esta categoria, o mundo da criança adequadamente. Pergunto então qual seria esta adequação, em que termos, e ,quem a concebe?

Adriana - Mas não há dúvida de que a criança é realmente diferente do adulto e que somente o adulto tem condições de fazer esta adequação.

Leila - Em que realmente são diferentes?

Adriana - As crianças precisam dos adultos, precisam de cuidados, de alimentos, precisam aprender dos adultos.

Leila – Adriana, eu entendo que os cuidados que você listou são necessidades sociais e biológicas das crianças, e não diferenças entre adultos e crianças. Necessidade e diferença não são sinônimas. Acredito que todos os seres humanos pensam e agem de maneira distinta independente de serem crianças ou não, têm intenções diferenciadas ao falar e se expressar. E entendo que a escola deveria se organizar não pelas diferenças, mas, pelas necessidades. Não que tenha que ignorar as diferenças, pelo contrário. A maneira de pensarmos pelas diferenças tem levado a concepções de dualidades sempre em oposição, sempre numa relação tensionante de poder onde um conceito tem mais valor do que o outro é melhor do que o outro e assim por diante, como aquele que diz que o que a criança pensa é menos verdadeiro; menos confiável do que o que o adulto pensa. Fico intrigada em compreender como estabelecer uma relação de educação com a criança que não seja referenciada nesta concepção dual em oposição. Mas o que posso dizer é que ela se faz presente também no Sistema Uno de Ensino.

Angélica - Na verdade, o que você está propondo com esta análise é a problematização de uma forma predominante de se ver o mundo, pois esta dualidade tensionante de que você fala está presente em todas as propostas pedagógicas que conheço.

Leila – Seria isto... A idéia seria pensar a educação e a educação desde o Maternal sem fazer uso de oposições hierárquicas entre os conceitos, entre as palavras. Mas há ainda uma outra dicotomia que me intriga. A dicotomia conhecimento de mundo/conhecimento escolar. Observo é que esta dicotomia está relacionada a primeira, a que opõe, adulto/criança. A escola é o lugar em que a criança genuinamente terá a oportunidade de aprender e conhecer o mundo, a partir do adulto, de modo que ela possa aprender o mundo imitando e reproduzindo as formas de o adulto lidar com ele. Assim, a escola torna-se para a criança um lugar “fora do seu mundo”, deslocado do movimento natural de se aprender nas práticas socioculturais

que mobilizam a vida em sociedade. A cultura escolar é diferente da cultura que está além de seus muros. E no que seria fundamentada esta separação? Bernard Charlot(1979) diz que existe um pensamento pedagógico comum segundo o qual o que se aprende na escola é “um conjunto de bens oferecidos para consumo”(CHARLOT,1970,p.49) que os adultos consideram como sendo conteúdos a serem aprendidos, a Matemática, História, Ciências da Natureza, Artes e, não como procedimentos necessários em um determinado tempo e espaço situados para que os homens resolvam seus problemas. Tratados isoladamente, esses conteúdos curriculares mascaram as reais necessidades dos homens, as divisões de classe, as lutas sociais e políticas que desenvolveram e desenvolvem certo tipo de conhecimento. Tratados desta forma cria-se a necessidade de diminuir a separação entre conhecimento escolar e conhecimento das práticas não escolares com a introdução, nas propostas curriculares, da orientação de que sejam usados na escola também conhecimentos do cotidiano do aluno. Penso que procede observar mais uma vez aqui sobre o “desvio cultural” da escola discutido por Charlot sobre o qual já acenei anteriormente.

Simone - Eu acredito que o que ensinamos tem que ter relação com o cotidiano das crianças. Mas nunca pensei sobre o que realmente é o cotidiano.

Leila - Gostaria de retomar a partir desta sua observação a discussão sobre o uso da expressão “cotidiano” no RCNEI. Quase sempre a palavra “cotidiano” nos faz pensar em hábitos do dia a dia. Neste sentido restrito, o cotidiano remete a uma idéia de rotina de atividades, em que não se torna necessária a reflexão para acontecer. Atividades de aceitação e reprodução dos preceitos estabelecidos na cultura: “Os hábitos de higiene, alimentação, lazer e relações de família situados. Seriam o sentido da “vida privada”, separada da “vida pública”, ou seja, do que é cultural. Parece-nos comum que haja histórias individuais desconexas das histórias coletivas. Na prática, embora sem necessidade de reflexão, nossos hábitos alimentares, nosso comportamento no trabalho e na escola, são determinados pela “coletividade”. O que é cotidiano, na verdade, evoca relações sociais. Uma das dimensões sociais deste cotidiano é o

conhecimento. Há um conhecimento que orienta a conduta da vida cotidiana, e sobre o qual o homem não age apenas passivamente. Comumente, conhecimento do cotidiano, do ponto de vista da pedagogia, se opõe ao conhecimento científico, isto é, falar de conhecimento do cotidiano do ponto de vista da escola é falar da dicotomia conhecimento científico/conhecimento de senso comum.

Simone - Agora fiquei realmente confusa e fico me perguntando o que ensinar? E o que as crianças devem aprender?

Adriana - Sempre pensei e continuo pensando que seja nas coisas que são significativas para elas.

Leila - Mas o que você considera significativo para uma criança?

Adriana - Aquilo que ela pode sentir que possa ver, e que seja transmitido através da brincadeira. Acho que este é um modo pedagógico de sustentar uma aprendizagem significativa para a criança de 0 a 3 anos.

Leila – É, sua idéia de aprendizagem significativa está bem próxima das enunciadas no RCNEI e no Material Uno. Mas estas idéias também devem ser questionadas.

Angélica - Não acredito! (risos). Então, tudo o que está escrito e dito sobre a educação da criança de 0 a 3 anos deve ser questionado? Isto me deixa insegura quanto ao meu trabalho de orientação pedagógica.

Leila - Vejamos como algumas teorias discutem a aprendizagem significativa. Para Ausubel(1976) aprendizagem significativa é um processo em que o novo conhecimento se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva com a estrutura cognitiva do aprendiz. Não arbitrariedade significa aqui que o material potencialmente significativo se relaciona de uma maneira não arbitrária com um conhecimento já existente na estrutura cognitiva, ou seja, com conhecimentos “subsunçores”. A substantividade na

concepção de Ausubel remete a idéia de que não são as palavras precisas que expressam o conhecimento que se fixam na estrutura cognitiva, mas sim sua substância que pode ser expressa através de signos diversos. Na verdade, há aqui uma visão de que existe um significado fixo e substancial na palavra e, por outro lado, de que existe uma estrutura cognitiva como um lugar no sujeito onde se fixam as substâncias das palavras. Outro teórico, Novak(1981) discute que uma teoria de educação deve considerar que seres humanos pensam, sentem e agem; isto, segundo ele, deve ajudar a explicar com se pode melhorar as maneiras através das quais as pessoas fazem isso.

Simone - Isto também está dito no material do Sistema UNO, isto é, considerar a criança como um ser que pensa, sente e age.

Leila - Com a diferença de que Novak fala dos seres humanos, não diferenciando adultos e crianças. Novak é o precursor do pensamento que relaciona a aprendizagem significativa com a afetividade. A “disposição para aprender”, conceito formulado por Ausubel em Novak se relaciona com a experiência afetiva que o aprendiz tem com o evento educativo. A partir deste autor a aprendizagem significativa adquiriu o sentido de aprendizagem que faz parte do “universo da criança” de seu “cotidiano”. Em minha opinião a visão de aprendizagem significativa do Sistema UNO, em alguns aspectos, aproxima-se da concepção dos dois autores, quando argumenta que ela acontece a partir das experiências de “exploração e manipulação de objetos”. Acho que esta também é a idéia da Adriana, quando afirma que a aprendizagem deveria ser mais “sentida” e ao mesmo tempo acontecer a partir da brincadeira.

Adriana - Observo que Novak introduz um significado de “cotidiano da criança” diferente daquele entendido nas propostas pedagógicas aqui discutidas. Nelas, me parece que o significado se refere a conteúdos e saberes com os quais a criança lida fora da escola e que não são contemplados curricularmente. Para este autor, o significado de cotidiano se refere ao estado psicológico da criança frente à aprendizagem, ou seja, à disposição afetiva que tem para aprender.

*Adriana* - Leila, nesta conversa percebi que os significados das palavras que usamos para explicar nossas concepções sobre o Sistema Uno de ensino de fato são próximos. No entanto, não analisamos, ao falar, quais significados atribuímos às palavras que usamos e nem pensamos se o significado daquilo que falamos é o mesmo da pessoa que nos escuta.

Leila - Sim, Adriana, construímos significações diferentes para um mesmo enunciado, e muitas vezes refletimos pouco sobre a experiência que permitiu ao outro a criação de um enunciado. A editora responsável utilizou-se de várias fontes teóricas para justificar a produção do sistema, essas fontes teóricas podem ser consideradas como discursos legitimados, o que conseqüentemente fará com que o Sistema tenha também esta legitimidade. No entanto, a análise em profundidade de alguns destes enunciados que expomos aqui, nos fazem perceber que os discursos em alguns aspectos se contradizem.

Angélica - Você está dizendo que interpretamos de forma incorreta a abordagem do RCNEI?

Leila - Absolutamente, não! Lembre-se do início de nossa conversa? O que quero dizer é que nosso discurso foi produzido a partir de intenções comunicativas determinadas e estruturadas pela forma de organização e distribuição dos lugares sociais que ocupamos. O lugar da editora não é apenas um lugar de educação.

Angélica - Sim, o apostilado é para nós, sobretudo, uma oportunidade de um bom negócio. Os pais que pagam a escola nos alertaram sobre isto.

Leila - Sendo assim, Angélica, legitimar o discurso para garantir lucro torna-se uma necessidade do ponto do lugar de onde você fala. Vocês adotaram discursos educacionais que não correspondem, por exemplo, às práticas educacionais

desenvolvidas com crianças de três anos. Desconstruindo estes discursos colocamos em evidência esta lacuna.

Adriana - Angélica, a divisão do conteúdo por eixos de conhecimento também é fundamentada nos RCNEI?

Angélica - Sim, de lá retiramos as orientações para o conteúdo de matemática para os três anos e acreditamos que a abordagem para esta faixa etária seria a resolução de problemas.

Leila - E em quem vocês fundamentam a idéia de que esta seria a abordagem ideal para as crianças de três anos?

Angélica - Também no RCNEI

### ***3.2 – Discursos matemáticos e desvio de atenção?***

#### ***A Inconclusão***

Leila - Tenho ainda algumas reflexões sobre a fala de vocês. Eu queria falar um pouco mais sobre a matemática apresentada às crianças de três anos. Especificamente a matemática apresentada nos documentos RCNEI e Diretrizes Curriculares e a que aparece na fala de vocês.

Angélica - Documentos estes que são inovações, como já coloquei.

Leila - Mas, com relação à proposta para o ensino de matemática contida neste documento, Angélica, acredito que não há inovações ...

Simone - Como assim?

Leila - O discurso apresentado no RCNEI é bem confuso. Os Conteúdos que devem ser apresentados em práticas não simplificadas, ou seja, devem ser apresentados às crianças tal como acontecem nas práticas sociais reais. No entanto, o próprio documento diferencia os conteúdos que fazem parte da vida cotidiana e os de situações educativas específicas. A propósito, o documento lista os Conteúdos Matemáticos, sugere a avaliação de aprendizagem destes conteúdos. Como então falar em apresentá-los tal qual nas práticas sociais reais? Na listagem de conteúdos uma parte me chamou atenção sobremaneira: *“Manipulação e exploração dos objetos e brinquedos em situações organizadas, de forma a existirem quantidades para que cada criança possa descobrir as características e propriedades principais e suas possibilidades associativas: empilhar, rolar, transvazar, encaixar etc”*(Brasil, 1988, VOL.3.p.218)”.

Adriana - Então, de que concepção de aprendizagem este documento fala?

Leila - Parece que este documento fala, a todo o momento, de concepções diferentes!

Adriana - Como assim?

Leila - Como seria possível apresentar às crianças “Conteúdos” tais quais aparecem nas Práticas Sociais Reais? Isso significaria reproduzir tais práticas no ambiente escolar o que é impossível. Vamos colocar em evidência o exemplo da Simone sobre o trabalho com o tema “Circo”. Permitam-me ler aqui a fala dela na primeira entrevista: *Quando trabalhamos com o tema “Circo” fizemos aqui na escola os malabares usando sucata. Eles brincaram com os malabares, produziram pintura em superfícies tridimensionais usando como pincel estes malabares. “Chamou-se a atenção das crianças para o fato de alguns malabares rolares e, outros não, em atividades de exploração em que elas podiam deslizar os malabares no chão ou em rampas”*. Percebo que a Simone teve a

preocupação de chamar a atenção das crianças para os movimentos possíveis dos malabares, ou seja, me parece que teve como foco as “propriedades associativas destes malabares” e que sua proposta é de que as crianças desenvolvam uma aprendizagem sensória perceptual, relacionada a uma perspectiva empírica e intuitiva. No entanto, em uma prática fora da escola, a experiência relacionada ao circo dependerá de muitos fatores. Uma criança que vai ao Circo para assistir o espetáculo e a que mora no Circo, por exemplo, teriam aprendizagens muito diferentes sobre o Circo do que aquela que a escola proporciona quando brinca de circo. Além disto, a prática do Circo envolve uma rede complexa de relações matemáticas que não poderiam ser transmitidas em sua totalidade para a escola tal quais acontecem naquela prática fora da escola. Como afirmam Miguel e Vilela: *“Não só o que se aprende na escola não é transferido para práticas situadas não-escolares, como também, inversamente, matemáticas mobilizadas por práticas não-escolares não são transferidas para a escola”*(MIGUEL E VILELA,2008,p.8).

Simone - E em relação à nossas falas? Quais concepções de aprendizagem da matemática você identificou?

Leila - Chama-me a atenção a fala da Adriana que também anotei da primeira entrevista: *“Seria muito bom trabalhar com a matemática de uma maneira mais “sentida” com as experiências de brincadeiras focadas nas relações matemáticas de perto, dentro, longe, rápido, devagar...” Esta idéia de matemática aprendida através dos sentidos [...]”*.

Adriana - E esta idéia seria piagetiana?

Leila - Não, Adriana, é anterior a ela, mas faz parte da história da educação pré-escolar e é identificada no pensamento de educadores como Froebel, Pestalozzi e Maria Montessori. É a concepção empírico-intuitiva.

Adriana - Estamos, então, falando de concepções anteriores à concepção construtivista?

Silêncio

Leila - E importa saber qual perspectiva ou concepção de aprendizagem estamos falando? Será que é possível seguir à risca alguma concepção se pensarmos na realidade da sala de aula?

Simone - Mas, a teoria é importante!

Leila – Talvez... No entanto Miguel e Vilela(2008,p.1) observam que teorias gerais de aprendizagem não podem de maneira alguma tornar-se referência para práticas escolares.

Adriana - Você está querendo dizer que não é necessário saber quais teorias o documento RCNEI explicita?

Leila - Realmente não estou preocupada com isto...

Adriana - Como assim?

Leila - Só queria mostrar que o Sistema de Ensino desvia a atenção de vocês.

Simone - Como assim?

Leila - O Sistema de Ensino impõe relações a partir do Discurso que vocês repetem como sendo verdadeiros, pois foram legitimados em esferas diversas, criando uma cadeia sobre a qual estamos presos definitivamente... São discursos com efeitos extremamente potentes!(FOUCAULT,2005).Na verdade, o que venho tentando mostrar até aqui é como desviam nossa atenção com os discursos sobre como ensinar

matemática e o que ensinar da matemática de forma que não possamos perceber (e se percebemos, nos conformamos) o que realmente esta em jogo, isto é, as relações de poder que os constituem.

Angélica - Será que você quer chegar às questões da alienação e corrupção tão “batidas” quando se discute relações de poder?

Leila – Angélica, *eu não penso em repetir este discurso que tem como foco a soberania*<sup>21</sup> Quero falar das relações de poder que são estabelecidas entre as pessoas que fazem parte das instituições que estão envolvidas com a educação das crianças.

Editora - Nós, quem?

Leila - Os pais, a escola, a professora, a coordenadora e a pesquisadora. Se refletirem um pouco, poderíamos colocar as relações estabelecidas nos nossos discursos resumindo-as da seguinte forma: um conjunto de leis é criado para garantir a aprendizagem das crianças pequenas que frequentam a Educação Infantil, com descrições das formas de aprendizagem e a avaliação. A editora que possui pessoas “entendentes” de educação produz um material que garante a aprendizagem obrigatória segundo a lei. A escola adota o material que a ajuda a cumprir a lei, ou seja, aquilo que é considerado o ideal na educação está submetido à lei, à soberania. Estariam todos que se envolvem nesta relação sob dominação das “leis”.

Adriana - Este é o discurso clássico sobre alienação. Mas este discurso não muda em nada as práticas de sala de aula. O que muda a sala de aula realmente são as teorias de educação. Poder...

Leila - Bem, para analisar esta relação permito-me usar quatro princípios usados por Foucault para desconstruir os enunciados tomados como verdade nos nossos discursos

---

<sup>21</sup> A teoria da Soberania explica o poder a partir do REI. Ou seja, foca toda a lei como uma elaboração criada pela soberania para manter o poder do rei que tomamos aqui como o Governo.

pedagógicos até aqui. O primeiro princípio seria olhar esta relação de poder sem relacionar sua raiz à esfera jurídica. O segundo princípio seria não querer descobrir quem tem afinal o poder, o terceiro seria não olhar o poder como algo homogêneo, de dominação de um indivíduo para o outro e o quarto seria fazer uma análise ascendente do poder. Ou seja, quero partir das esferas mais atomísticas da sociedade, no nosso caso, a rede de discursos que constitui, e foi por nós constituída no percurso desta pesquisa para depois perceber como o sistema jurídico transforma e anexa as relações que surgem nesta esfera. Chegaremos a um quinto princípio: Observar como se procede a circulação dos dispositivos do saber. Começarei lendo anotações da fala da Adriana e da Simone. A Adriana expressa a opinião dos pais como um fator determinante da troca do material didático da escola.

Adriana - Com certeza. Por exemplo, os pais começaram comparar a apostilazinha feita pelas professoras com a apostila de outras escolas. Depois a trocamos por outra apostila, pois, os pais diziam não entender a proposta da escola.

Leila - Você também disse que os pais vêem a apostila como indicador de um ensino forte; que a vêem como um instrumento de uma escola de “elite”.

Adriana - Isto mesmo.

Leila - Então, veja que para a escola o primordial não é concentrar-se nas idéias sobre educação instituídas pelo poder jurídico. A relação começa na esfera mais atomística: A família. Nesta relação a família detém “poder”, poder econômico, pois, para que a família matricule seu filho na escola é necessário que a escola adote um material que na nossa sociedade é símbolo de eficácia elitista (no sentido de diferença de classe) educacional. A escola está dominada não pelo corpo jurídico relacionado à educação de crianças, mas, pelos pais. Ao mesmo tempo, a escola também é detentora de poder, poder mitológico como já discutimos anteriormente. Os pais dependem dela se quiserem que seus filhos tenham uma educação que dê a eles certa garantia de manutenção do poder econômico da família.

Simone – É! Devo admitir que, somos dominados e dominamos?

Leila - É isto mesmo, a dominação não é unilateral... Mas continuemos a pensar sobre estas relações. Veja que a escola também é detentora de poder em relação à editora. Ela compra o material que pretensamente se assemelha a sua proposta educacional que, por sua vez, está vinculada a uma demanda educacional dos pais. A proposta se modifica dentro do limite da demanda, dependendo do coordenador que assume a escola. Não é isto?

Adriana - Sim, a compra de material depende, mas, numa margem de escolha e decisão muito estreita, das idéias de quem coordena. Se não forem priorizados os objetivos primordiais da mantenedora da instituição na escolha do material pedagógico, certamente, o coordenador pedagógico terá seu contrato rescindido.

Leila - Mesmo que tenha restrições em suas decisões pedagógicas, a coordenadora representa a proposta educacional da escola. Ela detém poder em relação a empresa que para vender seu produto depende deste poder pedagógico, ainda que menor. Além disto, a escola também depende da editora para obter lucro, pois, o apostilado gera a demanda de matrícula. Vejam que a cadeia de dominadores e dominados agora tem vários sentidos. O que está em jogo são os dispositivos de dominação nestes sentidos diversos ou, como diria Foucault, "as técnicas de dominação utilizadas por cada uma destas esferas e que sustentam, na verdade, um tipo de relação econômica da qual somos sujeitos e criadores."(FOUCAULT,2005)

Adriana - Você está colocando as relações, numa instância, tão longe da sala de aula.

Leila - Pelo contrário Adriana, eu estou me aproximando da sala de aula. A sala de aula seria o dispositivo máximo de poder, pois nela, se formam "os instrumentos efetivos de formação e de acúmulo de saber, os métodos de observação, técnicas de registro, procedimentos de investigação e de pesquisa e aparelhos de

verificação”(FOUCAULT,2005,p.40). Se há RCNEI, se há lei de Diretrizes para a educação Infantil, isto dependeu do aprimoramento das técnicas utilizadas em sala de aula. Em algum momento estes “dispositivos de saber” e de como saber tornaram-se economicamente lucrativos, transformando-se em bens de consumo e politicamente úteis.

Adriana - Você quer dizer que o que está em foco, em sala de aula, não é a criança?

Leila - Na minha perspectiva de análise me parece que a criança não é o foco e nem mesmo a sua aprendizagem matemática. O foco é a manutenção das relações estabelecidas a partir da manutenção das técnicas de educação matemática das crianças, ou melhor, a partir do discurso sobre a educação matemática das crianças. É como se estes discursos fossem capturados e encadeados logicamente produzindo um efeito de verdade de tal modo que, repetimos e repetimos estas verdades, produzindo outras.

Simone - Produzindo-as ou reproduzindo-as.

Leila - Os dois sentidos, pois o poder disseminado em múltiplos sentidos não para de nos questionar sobre a verdade *“este poder institucionaliza, ele a profissionaliza, ele recompensa a verdade”* (FOUCAULT,2005,p.28). Lembre-se Simone que temos a preocupação de não colocar em alguém a detenção do poder. Assim, você não é mera reprodutora da verdade, é também criadora de verdade.

Simone - Mas como age a Lei? Sempre acreditei que as leis educacionais, os referenciais que normatizam a aprendizagem, em nosso país, são os detentores do efetivo ajuste das práticas pedagógicas.

Leila - Não acho que precise deixar de ver assim, mas acredito como disse antes, que este jeito de ver mascara o real sentido das coisas, isto é, no dizer de Foucault, ele lhe distrai. Realmente quando o Estado realiza o confisco de saberes, tentando anexá-los,

equalizá-los, distribuí-los e classificá-los de forma a tornarem-se diretrizes centrais, cria condições para a produção de uma máscara de ajuste das práticas. No entanto, para manter a seleção destes saberes são necessárias instituições que se ocupem em manter a forma de distribuição de saber anexada pelo Estado. Temos a impressão de que Sistemas de Ensino reproduzem o que foi anexado em lei para a aprendizagem da matemática, no entanto, o que observamos na análise, em profundidade, é que o sistema reproduz o “discurso” da lei, em sua justificativa da produção do material apostilado. No entanto, a produção só se utiliza do discurso para a justificação. Em tese o que está em jogo como a Angélica colocou é a oportunidade de negócios para a empresa. O que haveria de sociointeracionista, por exemplo, nas atividades de ligue e circule como bem lembrou a Simone? A produção do material neste sentido não serve à lei, às crianças, à escola ou aos pais ou à teoria alguma. Serve a um princípio econômico e, ao mesmo tempo, serve a todas essas instâncias no sentido de permitir mecanismos de controle desejados nas relações permitidas e necessárias dentro da sociedade e todas estas relações estão sob o domínio do “Saber”.

Adriana - Bem, há algo que deveria nos interessar mais na escola do que o saber?

Leila - Sim Adriana, acredito que é necessário pensar no que você está significando por saber. Lembro que no início de nossa conversa nos propomos problematizar três enunciados que se referem ao saber das crianças, isto é, conhecer o mundo a partir dos olhos das ciências, conhecer este saber científico na escola e objetivar ter este saber a partir do Maternal. Ou seja, entendo que na proposta da escola há certa identificação de saber com o saber científico. Em todas as nossas análises precedentes esta delimitação esteve presente, mas acho que não de forma consciente.

Simone: Como assim?

Leila - Nós passamos por vários domínios de discurso. Falamos de teorias psicológicas, falamos da história da educação quando nos referimos a Froebel, e também sobre matemática. Parece que estávamos no campo da ciência, mas, não é assim. Na

verdade estávamos tentando, dentro de um campo discursivo nos referir a formas de conhecimento(FOUCAULT,2010,p.203) porém, estas formas não definem uma racionalidade para a nossa questão, que é a produção e o uso dos apostilados de forma a fazê-lo ser a maneira pela qual as crianças poderão ver o mundo à partir dos olhos das ciências, até por que, como afirma Foucault, *“...a ciência não se relaciona com o que devia ser vivido, ou deve sê-lo para que seja fundada a intenção de idealidade que lhe é própria; mas sim com o que deveria ser dito – ou deve sê-lo- para que possa haver um discurso que, se for o caso, responda a critérios experimentais ou formas de cientificidade”*(FOUCAULT,2005,p.204)

Adriana - Penso que você está afirmando que estamos tentando, ao instituir práticas de ensino baseadas em discursos que pretensamente achamos ser ciência, não apenas fazer com que a criança conheça o mundo a partir dos olhos das ciências, mas que o diga através destes olhos?

Leila - Sim Adriana, não poderia conhecer o mundo a partir dos olhos da ciência, pois, esta é o campo que apenas regulou apenas algumas práticas discursivas que constituem a vida como um todo.

Simone - Mas então, voltando ao que estávamos discutindo anteriormente, o que seria afinal o saber?

Leila - Um saber, diz Foucault, *“é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva”*(FOUCAULT,2005,p.204). No entanto, há saberes que são independentes da ciência e ainda assim produzem a vida. A nossa questão aqui é por que desejamos o saber da ciência? Porque a escola o privilegia. Por que o Sistema Uno o privilegia?

Simone - Deve ser porque o saber científico é mais organizado?

Leila - Sim Simone, é esta organização que nos conduz a análise de uma relação: a ciência se inscrevendo e funcionando dentro do elemento do saber. Saber em que “as

*coisas e as palavras irão separar-se” (FOUCAULT, 2007, p.59). Ou seja, todo o campo de relações a que nos referimos se dá no campo do Discurso. Assim, o que está em evidência nestes enunciados todos que reunimos de cada discurso sobre a criança, não é um Discurso sobre criança, mas as formas de fazê-la “saber e ser”. Fazê-la ser o que somos: Fazê-la saber o que elas precisam saber. E está aí o nosso problema. O que uma criança de três anos deve saber e, o que ela deve ser?*

Adriana - A esta altura, não sei mais, se é que sabia antes de nossa conversa.

Angélica - Também me sinto incomodada, em saber que não me atendo às crianças quando trabalho, mas aos discursos sobre ela.

Leila – Angélica, eu quero lembrar que nós constituímos a criança pelo nosso discurso. Como vocês, sou professora e, portanto, faço parte da rede de relações de poder estabelecidas na nossa sociedade. Faço parte também da esfera atomística da sociedade que permite a produção e a circulação de poder... Não se sintam assim, sei que trabalham seriamente. Esta nossa conversa é apenas imaginária. É produzida também, a partir de múltiplos rastros de concepções e teorias, mas não de todos os possíveis. Outras redes podem ser produzidas a partir desses e de outros rastros que, aqui, não foram possíveis de serem pisados. O que construímos em nossa conversa não pretende ter caráter de verdade. Devemos continuar trabalhando com nossas crianças até que outras peças sobre o que ensinar, e o que é ensinar matemática se modifiquem. Agradeço a vocês por terem vindo...

Neste, momento, a sala de aula se ilumina. As crianças chegam e devemos retomar nossos lugares.

### ***Considerações Finais***

Nesta pesquisa, parti do que se conta sobre a infância e sobre os livros para a instrução da infância, para me afastar da infância. Nada do que pesquisei refere-se à infância tal qual a conheço na minha prática de educadora. A infância que conheço é a das tensões diárias, das vontades sem explicação, da curiosidade não intencional e nem científica, do controle e do descontrole dos sentimentos. Uma infância em que o dia passa; em que não se sabe o dia que é quando a criança nos surpreende com a sua imprevisível visão de mundo, ou que se sabe, quando queremos colocá-la sob nosso total controle; em que se tem fome e sede, ou não se tem fome e sede. Uma infância nada simples e linear como querem algumas propostas para sua educação. Uma infância que se respeita ou que se desrespeita. Uma infância triste, ou alegre.

A infância que conheço, de maneira alguma poderia ser descrita com enunciados uniformes, lógicos e racionais. Talvez o que eu sinto sobre a infância eu conseguiria explicar, mas não poderia descrever. Meu incomodo em todo o percurso desta pesquisa era exatamente isto: Como a infância aparece tão coerentemente descrita? Porque o Sistema Uno tem as respostas que nunca tive? Como ele pode ser a solução

educacional, enquanto os tantos materiais que produzi, e que minhas colegas produziram, nunca se constituíram solução, nem ao menos, para as classes de crianças com as quais nos encontramos há cada ano na escola? Estas e outras foram as perguntas que me levaram à história contada de forma também organizada e coerente e, às entrevistas com os profissionais que trabalham para o Sistema Uno, e com o Sistema Uno. Percorrendo um caminho semeado de perguntas, procurei traçar uma compreensão possível dos discursos que constituem o Sistema Uno que supõe dar uma resposta legítima e verdadeira à Educação da Infância. Não posso afirmar que obtive respostas pontuais a cada uma de minhas perguntas, mas uma compreensão do modo como o discurso da ciência confisca os saberes das práticas socioculturais e os legitima com o status da verdade e da inquestionabilidade, das relações de poder na constituição dos discursos que constituem e se constituem no Sistema Uno.

Novamente, discursos sobre os quais observo um encadeamento lógico uma ordem. Uma ordem do discurso em que se observa, além dos princípios de continuidade, uma justificação comum, interna aos discursos a partir da idéia do Direito e do Poder Régio(FOUCAULT,2005). Creio que consegui colocar em evidência estas características no conjunto de dados apresentados. Estes discursos de justificação têm um objetivo claro: colocar o Direito e o Poder Régio no centro da legitimidade das relações que se instituem relações de poder. Enquanto a história tradicional descreve como a Infância passou a existir, ela leva nossa atenção para a escrita da Lei para a Infância, ou para o Corpus da Psicologia da Infância e da Pedagogia, como o lugar de possibilidades únicas para a Infância. Assim, todo o tipo de instrução destinada à Infância e, também a dominação dos tipos de saberes destinados a Infância seriam justificados a partir destes Corpus, estabelecidos pelo Poder Régio no Campo do Direito. O exemplo do Jardim da Infância Caetano de Campos nos mostra bem esta relação. Uma lei estabelece a criação do Jardim da Infância, os métodos usados para educar as crianças que o freqüentariam e também, todo o processo de seleção das Jardineiras e da organização do espaço. Parece-nos que a história deste Jardim de Infância no Brasil, começa a partir da lei que o regulamenta, assim como as práticas, e as relações que se estabelecem no Jardim de Infância. A história tradicional parece

procurar quem tem o poder. E para ela, este poder está sempre na esfera do Poder Régio e da Lei.

A tentativa na pesquisa foi analisar estas formas que regulamentam a instrução da infância, mas, para questioná-las, mostrando que o poder atua mais nas extremidades, não vêm preponderantemente de cima para baixo, mas, caminha em dois sentidos. De cima para baixo e de baixo para cima. No caso do Jardim da Infância Caetano de Campos um texto de Kishimoto e Santos (2006) sobre a Educação Infantil em São Paulo nos mostra exatamente esta tensão, esta relação de poder, *“como alguma coisa que circula, ou melhor, como uma coisa que só funciona em cadeia”*(FOUCAULT,2005,p.35)<sup>22</sup>. O texto de Kishimoto e Santos é um estudo de caso sobre a professora Alice Meirelles Reis, professora do Jardim da Infância Caetano de Campos e formadora dos cursos para as Jardineiras. Com vasta atuação nas classes do Jardim, viagens de estudo e leituras, os registros que esta professora deixou sobre o Jardim nos mostram que a proposta Froebeliana que sustenta teoricamente a proposta não era seguida à risca.

*“ No campo das teorias, Froebel e Montessori deixam de ser o norte da proposta da professora, marcada essencialmente pelo trabalho com jogos, pelo material diversificado e pelos centros de interesse (como verificamos nas imagens)pelo olhar e escuta atentos às crianças do Jardim da Infância”*(kishimoto e Santos,2006,p.653)

A leitura do texto mostra que a Alice era influenciada por Froebel, mas, que seus estudos e experiências em sala de aula, fizeram com que ela modificasse as suas formas de ver a infância e especialmente a escola. Além disto, como professora do curso de formação para as Jardineiras, a teoria de Froebel era apenas uma das tantas outras que Alice levava às aulas. Ou seja, a Lei, não se aplicava totalmente ao Jardim, assim como o Poder da Lei. O poder transita, e se estabelece nas relações mais atomísticas, nas relações entre a professora Alice, por exemplo, e suas alunas, futuras Jardineiras. Mas como agiu o poder da Lei neste caso? A Lei não estava preocupada com a aprendizagem das crianças, a lei apenas apreendeu os discursos sobre a instrução das crianças que circulava deliberadamente no discurso dos “entendentes” e

---

<sup>22</sup> Foucault,2005.(pág.35)

que, de certa forma, era útil à classe burguesa. Não que a classe burguesa estivesse preocupada com a instrução da criança, as razões deste interesse por fixar na Lei<sup>23</sup> provavelmente possuía alguma utilidade.

No caso do Sistema Uno de Ensino, se nos ativermos apenas à leitura dos manuais e aos discursos da editora, teremos a impressão que a Lei, (neste caso, representada pelo RCNEI) é a influência determinante para a elaboração de todo o material destinado ao maternal. É como se a Lei tivesse o poder de instituir um Sistema de Ensino. A Alice, no caso do Sistema Uno, é representada por Simone que em sua prática educativa observa que as atividades do material, destinadas à faixa etária das crianças com as quais trabalha não se diferenciam daquelas produzidas desde ela mesma freqüentava a escola. E não se diferenciam, pois, das práticas escolares estas atividades foram capturadas. Angélica dá força a esta afirmação quando relata que os profissionais que trabalham na elaboração do material devem estar necessariamente em sala de aula. Sim, por que de lá os saberes serão capturados, selecionados, hierarquizados, criando um corpus de discursos sobre os quais o saber das crianças será explicado. A prescritividade do material não é pois suficientemente forte para manter Simone, em uma posição de reprodutora. No entanto, os saberes que a Simone adquire através das práticas, não são suficientemente fortes para tirá-la desta luta entre os discursos da Universidade, da escola e dos pais. Simone é dominada não pela Lei, mas, está inserida no jogo de dominações à partir de todos os discursos que se inter cruzam nas suas práticas pois, em todas elas o efeito de poder, a qual Simone está vinculada, como Alice, é o efeito do discurso sobre como a criança deve saber, como, quando e onde deve saber. Este efeito de poder é a relação que destacamos na pesquisa, uma relação de múltiplos sentidos.

A justificação a partir dos documentos oficiais das teorias psicológicas amplamente divulgadas na pedagogia e fortemente organizadas na Universidade aparecem nos discursos dos materiais do Sistema Uno, da Editora Angélica, da coordenadora Adriana e da professora Simone. Não que estes discursos sejam, genuinamente, discursos que demonstram uma preocupação com a instrução da

---

<sup>23</sup> As razões deste interesse por fixar na Lei o método Froebeliano poderia ser estudado.

Infância ou mesmo com a Infância. Estes discursos revelam antes de tudo um efeito de poder exercido através da regulação, da legitimação das formas de saber a partir de “dispositivos de saber”. Dispositivos que pretendem maximizar a produção e a circulação de determinados tipos de saberes em relação à Infância, tornando-os úteis. Úteis para a Editora, no sentido de ampliação de negócios, úteis à escola, no sentido de aumentar a clientela, úteis aos pais, que podem controlar o trabalho do professor. Útil à criança?

O poder que se estabelece, e sobre o qual tentei me debruçar, foram exatamente os que se revelam enquanto a discussão sobre, a legitimidade das formas de registros propostas em um apostilado, o caráter científico do aprendizado como forma de ver o mundo, a instituição que deve ser a detentora do saber da criança sobre o mundo e sobre como este saber deve ser distribuído de acordo com a idade da criança. Um poder que se estabelece não na dominação da Lei, mas na dominação e na sujeição mútua dos envolvidos no processo de Educação das crianças pequenas.

Simone, professora, a que se encontra mais próximo das crianças de três anos, traduz uma tentativa de ruptura de sujeição e de dominação, quando seu contato direto com as crianças lhe confere a oportunidade de dialogar com seus desejos, não os descritos no material apostilado, mas os percebidos em sua prática cotidiana.

Se eu pudesse continuar a escrever outras questões levantadas a partir dos dados desta pesquisa, acredito que precisaria de mais alguns anos. Como é preciso terminar, eu vou escrever uma questão que provavelmente será a que me ocuparei nos próximos anos: Como a criança de 0 a 3 anos tornou-se “um fundamento” para tudo o que se pode dizer sobre ela mesma e, ao mesmo tempo, aquela sobre a qual, os questionamentos sobre ser ela mesma tendem a vir à tona?

No “como”, sem ter a intenção de me aproximar dos princípios da continuidade, o meu primeiro olhar seria levado às formas que, cotidianamente, a criança de 0 a 3 anos está sendo traduzida pela ciência, a forma pela qual o confisco de saberes sobre ela acontecem.

Ao finalizar esta pesquisa, espero ter contribuído para uma nova possibilidade de compreensão do acontecimento : A produção e o uso do apostilado na Educação infantil.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, E. S. **Matemática e formação em educação infantil: biografia de um Projeto . Dissertação (Mestrado)** — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

\_\_\_\_\_. **A alfabetização matemática na perspectiva histórico-cultural.** In: SEMINÁRIO PAULISTA DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA — SPHEM: possibilidades de diálogo, 2005, São Paulo. São Paulo: IME-USP, 2005. V. 6, p. 598-604.

\_\_\_\_\_. **et.al A função social da Educação Infantil na teoria histórico cultural** In: CONGRESSO PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 5., 2009, São Paulo.

ARCE, ALESSANDRA. **O Mobral e a Educação de crianças menores de seis anos durante o regime militar: Em defesa do trabalho voluntário.** Campinas: Cad. Cedes, vol. 28, n. 76, p. 379-403, set./dez. 2008 403.  
Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

ARIÉS, P. **História social da criança e da família.** (2. ed.). Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

AUSUBEL, D.P. **Psicologia educativa: um ponto de vista cognoscitivo.** Traducción al español de ROBERTO, HELIER D. **Educational psychology: a cognitive view.** (de la primera edición). Mexico: Editorial Trillas, 1976.

BARBOSA, MARINALVA VIERA. **A concepção da palavra em Bakhtin In.** (Primeira versão, Ano I, Nº 20 – Volume II). Porto Velho: Setembro, 2001.

BAKHTIN, MIKHAIL M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais.** Tradução de FRATESHI VIEIRA, YARA. (Ed. da Univ. de Brasília). São Paulo, Hucitec 1987.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal.** Tradução do francês de PEREIRA, MARIA E. G. G. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. **Problemas da Poética de Dostoiévski.** Tradução de BEZERRA, PAULO. Rio de Janeiro: Forense, 1981.

\_\_\_\_\_. **Questões de Literatura e de Estética: a Teoria do Romance.** Tradução de F. BERNARDINI AURORA, e outros. São Paulo: Hucitec, Fundação para o desenvolvimento da UNESP, 1988.

BAKHTIN, MIKHAIL M (VOLOSHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** Tradução de LAHUD M. e VIEIRA Y.F. São Paulo: Hucitec, 1979.

BRASIL. **Constituição. República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal. Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, Coordenação de Educação Infantil, 1994.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei nº 9.394/96.** Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CEB nº.1, de 7 de abril de 1999a.**

\_\_\_\_\_ **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1999b.

\_\_\_\_\_ **Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2006.

\_\_\_\_\_ **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB nº.5/2009, de 18 de dezembro de 2009.a**

\_\_\_\_\_ **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer CNE/CEB nº 20/2009**

CAMBI,FRANCO.**História da pedagogia.** Editora Unesp.1999.

CERTEAU, MICHEL. **A invenção do cotidiano.** (1 Artes de fazer). RJ – Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

CERTEAU, MICHEL; GIARD, LUCE; MAYOL, PIERRE. **A invenção do cotidiano.** (2 morar, cozinhar). RJ – Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

CERISARA, ANA BEATRIZ. **O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no Contexto das Reformas.** Campinas: Educ. Soc., v. 23, n. 80, p. 326-345-327.

DAVIDOV,VASILI. **La enseñanza escolar y El desarrollo psíquico.** Editorial Progreso,Moscou 1988.

FREITAS,MARCOS CEZAR DE(organizador). **História social da infância no Brasil.**Editora Cortez,2006

FONSECA,SÉRGIO CÉSAR DA .**Infância e Disciplina: O instituto disciplinar do Tatuapé em São Paulo(1890-1927).** Editora Aos quatro ventos 2007.

FOUCAULT,MICHAEL. **Em defesa da sociedade.** Martins Fontes 2005.

\_\_\_\_\_ **Arqueologia do saber.** Martins Fontes 2010.

\_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas.** Martins Fontes 2007.

GARCIA, REGINA LEITE. (org.). **Método: pesquisa com o cotidiano.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HELLER. **O cotidiano e a história.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

JUNIOR, DEUSDEDITHI. **O território do cotidiano.** Disponível em [www.homemdocerrado.com/PDF/territoriocotidiano.pdf](http://www.homemdocerrado.com/PDF/territoriocotidiano.pdf)

KSHIMOTO, TIZUKO MORCHIDA. **A pré-escola em São Paulo(1877 a 1940)** São Paulo , Loyola,1998.

KUHLMANN JR, MOISÉS. **Histórias da Educação Infantil. Revista Brasileira de Educação**, pág. 5 a 18, maio-agosto, 2000.

KUHLMANN JR, MOISÉS. **As exposições internacionais e a difusão das creches e Jardins de Infância (1867-1922).** Pro-posições, n. 21, p. 24-35. Campinas: nov. 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação pré-escolar no Brasil (1899-1922):** exposições e congressos patrocinando a “assistência científica”. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

\_\_\_\_\_. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação,1998.

\_\_\_\_\_. **Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922).** **Cadernos de Pesquisa**, n.78, pág. 17-26, São Paulo: Agosto 1991.

\_\_\_\_\_. **O Jardim de Infância Caetano de Campos.** In: REIS, MARIA CÂNDIDA DELGADO. **Caetano de Campos: fragmentos da história da instrução pública em São Paulo**, p. 61-72. São Paulo, 1994.

LAJOLO, MARISA. **Infância de papel e tinta.** In: FREITAS, MARCOS CEZAR (Org.). **História social da infância no Brasil.** (2. ed.) São Paulo: Cortez, 1997.

LEITE, MIRIAM L.M. **A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem Brasil.** In: FREITAS, MARCOS CEZAR (Org.). **História social da infância no Brasil.** (2. ed.). São Paulo: Cortez, 1997.

LEONTIEV, ALEXIS. **O desenvolvimento do psiquismo.** Centauro editora 2004.  
\_\_\_\_\_. **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar.** Ícone editora(10ª edição)2006.

LURIA, ALEXANDER. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo: Ícone, 1990.

MARCELINO, ELIANE CRISTINA ÁRTICO. **Jardim de Infância anexo à Escola Normal de São Paulo: Análise do Modelo Didático-Pedagógico**. *Revista de Iniciação Científica da FFC*, v.4, n.1, Pág. 113a 117, 2004.

MEDEIROS, CÉLIA MARIA. **O sujeito Bakhtiniano: Um ser de respostas**. *Revista da Faculdade de Seridó*. Jan/Jun de 2006.

MEDINA, JOSÉ. **Linguagem: Conceitos- Chave em filosofia**. Artmed 2007.

MENGA, LUDKE-MEDIANO ZÉLIA (coords). **Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica**. Papirus editora. 1994 (2ª edição).

MIGUEL, ANTONIO. VILELA, DENISE SILVA. **Práticas escolares de mobilização de cultura matemática**. *Cad. Cedes, Campinas*, vol. 28, n. 74, p. 97-120, jan./abr. 20

MIGUEL, ANTONIO. **Vidas de professores de matemática: o doce e o dócil do adoecimento dos corpos**.

MONARCHA, CARLOS. **Arquitetura escolar republicana: a Escola Normal Da Praça e a construção de uma imagem de criança**. In: FREITAS, M. CÉZAR. **História social da infância no Brasil**, p. 97-137. São Paulo: Cortez, 1997.

MORENO; ARLEY RAMOS. **Wittgenstein os labirintos da linguagem: Um ensaio introdutório**. Moderna, 2000.

MOREIRA, M.A. (1993a). **Constructivismo: significados, concepções errôneas y uma proposta**. Trabalho apresentado na VIII Reunión Nacional de Educación en la Física, Rosario, Argentina: 18 a 22 de outubro.

\_\_\_\_\_. (1994). **Cambio conceptual: crítica a modelos atuais y una propuesta a la luz de la teoría del aprendizaje significativo**. Trabalho apresentado na conferência internacional "Science and Mathematics Education for the 21st Century: Towards Innovative Approaches, Concepción. Chile: 26 de setembro a 1º de outubro.

NOVAK, J.D. (1981). **Uma teoria de educação**. São Paulo, Pioneira. Tradução de M.A. Moreira do original **A theory of education**. Ithaca, NY, Cornell University Press, 1977.

POSTMAN, NEIL. **O desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.  
\_\_\_\_\_. **O fim da Educação**. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

RABELO, EDMAR HENRIQUE. **Avaliação: Novas Práticas e Novos Tempos**. Editora Vozes. 1998.

SAVIANI, DERMEVAL. **Sistemas de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios. Revista Educação e Sociedade vol.20,nº69.Dezembro/1999.**

\_\_\_\_\_. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** 3ª edição Campinas, Autores associados, 2010.

SCHUMBRING, GERT. **Análise Histórica dos livros de matemática.** Notas de aula. Campinas, São Paulo: Editores Autores Associados, 2003.

SILVA, RUTINÉIA CRISTINA MARTINS. **A construção do sujeito histórico na Educação Infantil.** Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista — Júlio de Mesquita Filho. Franca: 2009.

SPODEK, BERNARD- SARACHO OLIVIA N. **Ensino de crianças de três a oito anos.** Artmed .1998

STEARNS, PETER N. **A infância.** Tradutora Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2006.

VIEIRA, LIVIA MARIA FRAGA. **A Educação Infantil e o Plano Nacional de: As Propostas da CONAE 2010.** Educ. Soc., v. 31, n. 112, p. 809-831. Campinas: jul.-set. 2010 811. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

VYGOTSKY, LEV SEMYONOVICH. **A formação social da mente.** (3. ed.). São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WAJSKOP, GISELA. **Brincar na pré-escola.** (2. ed.). São Paulo: Cortez, Coleção questões de nossa época, 1997.

WITTGEINSTEIN, LUDWIG. **Investigações filosóficas.** (6ª Edição) Vozes, 2009.

**UNO Maternal.** Editora Moderna. São Paulo: 2009.

### **Revistas:**

PRESTES, GABRIEL. **Guia para jardineiras.** Tradução e adaptação da obra **Paradise of childhood**, de Edward Wiebé. São Paulo: Espindola, Siqueira & Comp., 1896.

REVISTA do Jardim da Infância. São Paulo: Espindola, Siqueira & Comp., v. 1-2, 1896.

SÃO PAULO (Estado). **Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo**, 1896.

Sites consultados:

<http://www.cmjornal.xl.pt>

[www.sistemauno.com.br](http://www.sistemauno.com.br)

Anexo 1- Descrição das Pranchas – Uno Maternal  
Livro do Professor

TEMA: QUEM SOU EU

Título da atividade	Descrição da Prancha	Sugestão de acompanhamento (Livro do professor)	Outros (Livro do professor)
Quantos anos você tem?	Desenho de quatro bolos em que aparecem, respectivamente 1, 2, 3 e 4 velinhas. Pede-se que a criança observe as velas do bolo e circule	Explica-se que a criança pode realizar a atividade através da identificação do numeral ou a partir da contagem das velinhas. Propõe-se que o professor crie situações onde os	Texto sem autoria definida diz que a construção do conceito de número é um conjunto de situações que envolvem esse

	aquele que tem a quantidade correspondente de velas à sua idade.	números são usados no contexto social, e que desafie os alunos a representar graficamente pequenas quantidades. Sugere-se uma conversa sobre as diferentes maneiras de se representar uma quantidade.	universo, sendo elas contar, ordenar, interpretar, registrar e comparar quantidades. A contagem e a recitação da série numérica seriam a aprendizagem mais importante para o início da aritmética.
Vamos recitar?	É apresentada através de escrita a parlenda “1, 2 feijão com arroz”.	Apenas observa-se que esta parlenda favorece a recitação numérica, sendo assim uma mnemônia. Todo o texto é uma explicação sobre o que é uma parlenda.	Mais explicações sobre as parlendas e um site sobre o assunto.
O armário da classe	O enunciado diz que a professora guardou no armário um caderno, duas colas e três potes de tinta.	Sugere-se uma conversa sobre a importância da organização e explica-se que os focos desta atividade são a construção da	Não há texto complementar.

	<p>Abaixo, estão os desenhos de vários materiais escolares, entre eles o que a professora guardou, e na mesma quantidade em que ela guardou. Sugere-se que a criança circule estes materiais.</p>	<p>autonomia e o trabalho com questões de espaço, pois trabalha-se com um espaço real.</p>	
<p>Lata de biscoito.</p>	<p>Parlenda escrita “Fui à lata de biscoito, tirei 1, tirei dois...”; da tradição popular, acompanham a ilustração de dez biscoitos e da lata.</p>	<p>Explica-se o que é parlenda e os propósitos desta que seriam três: memorização da série numérica, correspondência termo a termo e operação com quantidades. Pede-se ao professor que brinque com uma lata e tampinhas, representando os biscoitos na recitação da parlenda.</p>	<p>Texto sem autoria definida, sobre a récita numérica. Pede-se que o professor faça a récita apenas até dez, pois a série seguinte seria de difícil memorização. Afirma-se que, ao tirar os biscoitos da lata, as crianças fazem correspondência termo a termo.</p>

Receita de biscoito.	Uma receita escrita de biscoito de aveia, com procedimentos, acompanhada de ilustração: um jacaré cozinhando.	Pede-se para que o professor leia a receita, siga o modo de preparo sugerido no texto e retome esta sequência. Afirma-se que na atividade de culinária as crianças estão trabalhando com o eixo grandezas e medidas.	Texto retirado do RCNI sobre gêneros textuais.
Quem vai comer mais biscoitos?	Figura de duas crianças, cada uma com um prato de biscoitos com quantidades diferentes. É perceptível que o segundo prato tem mais biscoitos. Pede-se que a criança faça um 'x' no quadrado próximo à criança que tem mais biscoitos.	Sugere-se conversa sobre a questão enunciada e pede-se para que o professor se certifique de que todos a compreenderam. Releva-se que a criança pode usar apenas a percepção para descobrir qual prato tem mais biscoitos, assim o professor deve pedir para que as crianças contem os biscoitos.	Texto retirado do RCNI sobre a contagem.
Em que lata há dois biscoitos?	Figura de quatro latas respectivamente	Explica-se a atividade, e faz-se a observação de que o	Texto do RCNI sobre contagem dos objetos.

	<p>com 1, 2, 3 e 4 biscoitos. Ao lado de cada lata há a representação da quantidade de biscoitos com o numeral correspondente. Pede-se para que a criança circule a lata onde há dois biscoitos.</p>	<p>professor deve propor outras situações que ampliem o conhecimento da série numérica.</p>	
--	--	---	--

TEMA: DIA DE CIRCO

Título da atividade	Descrição da Prancha	Sugestão de acompanhamento (Livro do professor)	Outros (Livro do professor)
Comidinha de	Receita em forma	Pede-se que o	Texto sobre a

circo: Pipoca.	de escrita. A quantidade de ingredientes está ilustrada. Há ainda duas caixas para que a criança complete com o numeral correspondente a quantidade de cada ingrediente ilustrado.	professor explique a atividade às crianças e depois combine um dia para fazer pipoca e assistir a um filme.	fabricação do algodão doce.
Quantos são?	Um texto de tradição popular sobre o palhaço, ilustrado com imagens de diferentes palhaços. Pede-se para que a criança conte quantos palhaços há na imagem e que registre esta quantidade.	Explica-se a atividade. Observa-se que a criança pode fazer o registro de forma não convencional.	Texto sem autoria definida onde se explica a diferença entre contar e recitar.
De quem é?	Imagens de malabaristas com seus respectivos malabares. Ao lado, o desenho de cada um dos	Explica-se a atividade. Pede-se ao professor que trabalhe com a ideia de formas dos objetos para que as	Texto de autoria não definida sobre o Cirque Du Soleil.

	malabares em maior tamanho. A criança deve ligar o malabares ao malabarista correspondente.	crianças estabeleçam relações entre objetos com a mesma forma.	
Quantos são os malabares?	Fotografia de um malabarista em atividade com cinco malabares.	Explica-se que, ao se pedir que a criança conte, deseja-se que as crianças façam correspondência, um a um, entre os objetos e o “nome dos números”. Lembra-se que contar e recitar são atividades diferentes.	Texto de autoria não definida sobre conhecimentos matemáticos. Sugere-se em poucas linhas que o professor trabalhe com conhecimentos de quantificação - pouco, tudo, nada, todos - e com a série numérica.
Quantos lugares?	Desenho de seis cadeiras e quatro crianças, que se preparam para assistir a um espetáculo circense. O aluno deve pintar as cadeiras necessárias para	Explica-se a atividade. Indica-se que as respostas possíveis podem ser obtidas por contagem ou por relação termo a termo.	Texto sem autor definido com o título “Avaliando situações de contagem”. No texto, sugere-se que a partir de outras situações se trabalhe a série numérica,

	que todas as crianças se sentem.		em contextos de contagem e comparação de objetos.
--	--	--	--

TEMA: NAUREZA, SEMENTES,FLORES E FRUTAS.

Título da atividade	Descrição da Prancha	Sugestão de acompanhamento (Livro do professor)	Outros (Livro do professor)
Quantas frutas?	Desenho de duas árvores com quantidades de maçãs diferentes. Pede-se que a criança circule em qual árvore há mais maçãs.	Lembra-se ao professor que o mesmo não pode perder de vista a função social da contagem. Assim, deve-se propor situações em que haja contextos significativos e reais para as crianças.	Texto retirado do RCNI sobre a contagem.
Quem fez mais pontos?	Fotografia de duas crianças. Perto de cada uma há 6 pinos de boliche, mas dispostos de maneiras diferentes. A questão pede para que a criança marque	Sugere-se que o professor confeccione, com garrafas, um boliche jogue com as crianças. As crianças irão marcar os pontos em uma tabela e depois contar quantos pontos fizeram.	É apresentado o modelo de tabela

	<p>um 'x' no quadro perto da criança que tem mais pinos. Embora no livro do professor esteja indicado que a resposta é a primeira criança, as duas têm a mesma quantidade. A atividade está errada.</p>		
--	---	--	--

TEMA: ANIMAIS E FILHOTES

Título da atividade	Descrição da Prancha	Sugestão de acompanhamento	Outros (Livro do professor)
---------------------	----------------------	----------------------------	-----------------------------

		(Livro do professor)	
Quantos filhotes?	Fotografia de uma cadela com seus filhotes e de uma égua com seu filhote. Pede-se à criança para que faça um 'x' no animal que tem vários filhotes.	Explica-se a atividade. Pede-se que o professor se utilize de materiais da sala para problematizar ações de contagem e distribuição de objetos.	Há sugestões de livros sobre filhotes.
Quantas cadeiras?	Desenho de quatro crianças e seis cadeiras. Elas parecem brincar de dança das cadeiras. Pede-se que a criança circule uma cadeira para cada criança.	Explica-se que a atividade remete-se à dança das cadeiras. Explica-se que as crianças devem calcular o número de cadeiras necessárias para os participantes, e que o professor deve explicar a diferença entre a atividade e a brincadeira. No entanto, não escreve-se sobre	Texto sem autoria definida sobre "Registro". Explica-se que se o registro não for o convencional, por conta das possibilidades cognitivas da faixa etária, o professor deve procurar compreendê-lo.

		qual é esta diferença.	
Animais que nascem de ovos.	Há duas fotografias. Uma de um pintinho saindo do ovo e outra com vários avestruzes. Pergunta-se em qual imagem há mais filhotes.	Explica-se a atividade.	Texto de autoria não definida com o título “Pesquisa”. Sugere-se que as crianças aprendam na prática alguns procedimentos de pesquisa.
Vamos cantar e contar?	Apresenta a parlenda “Serra, serra, serrador”. Quanta tábuas já serrou. Serrou 1, serrou 2...	Pede-se que o professor desafie a criança a fazer a récita numérica até 20 ou mais.	Texto extraído do RCNI: Valorizando as brincadeiras infantis.
Quantas tábuas?	Desenho de três conjuntos de tábuas com quantidades diferentes. Pede- se que a criança registre a quantidade de cada conjunto.	Explica-se ao professor que o registro pode ser feito de forma não convencional.	Texto de autoria não identificada sobre “O conceito de Número”. Idem ao ...