



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

PAOLA DOS SANTOS SÁ

**MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
REAL OU “FAZ DE CONTA”?**

JACOBINA-BA

2010

PAOLA DOS SANTOS SÁ

**MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
REAL OU “FAZ DE CONTA”?**

Monografia apresentada à Universidade do Estado da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Graduação em Licenciatura de Educação Física. Orientadora: Ilma Maria F. Soares

JACOBINA-BA

2010

PAOLA DOS SANTOS SÁ

**MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
REAL OU “FAZ DE CONTA”?**

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a Ms. Ilma Maria F. Soares
Universidade do Estado da Bahia

Prof. Esp. Salomão Cleomenes Lima Costa
Universidade do Estado da Bahia

Prof. Esp. Francisco Sales
Universidade do Estado da Bahia

Aprovada em _____

Dedico às crianças, protagonistas deste trabalho, que insistem em continuar sendo apenas crianças, apesar das tentativas de torná-las “pequenos adultos”. E as professoras que “movimentam-se” para que isso não se torne real.

AGRADECIMENTOS

Ao chegar no final desta etapa agradeço a todas as pessoas que de alguma forma, direta ou indiretamente, colaboraram para o sucesso deste trabalho que representa apenas o início de uma longa jornada que visa contribuir para a melhoria da prática da Educação Física Escolar. Assim, venho agradecer especialmente:

À Deus, que sem a sua infinita misericórdia e seu verdadeiro amor nada sou. A três pessoas muito especiais na minha vida e que tenho orgulho de chamá-los de filhos: Neto, Victoria e Vinicius. Eles foram o meu incentivo para chegar até aqui e espero que este esforço tenha lhes ensinado que devemos lutar pelo que queremos.

Aos meus pais que acreditaram em mim e me ensinaram que não devo desistir dos meus sonhos. Obrigado pai, obrigado mãe!

À minha orientadora, Ilma, pela contribuição, pela força, dedicação, paciência, e credibilidade que depositou no meu trabalho. Considero mais que uma orientadora, Ilma é uma grande amiga, obrigada por tudo!

Aos meus professores, que cada um a sua maneira, colaboraram na construção do profissional que me tornei.

Aos colegas que estiveram presentes nos momentos de alegria e angústia, que compartilharam risos e choros, que toleraram as diferenças e repudiaram as injustiças, que estiveram presentes no início e hoje se encontram distantes. Saibam que todos vocês são inesquecíveis!

As professoras e as crianças que fizeram parte desta pesquisa, não seria possível a concretização desta sem vocês.

JOÃO E MARIA

*Agora eu era o herói
E o meu cavalo só falava inglês
A noiva do cowboy
Era você além das outras três
Eu enfrentava os batalhões
Os alemães e seus canhões
Guardava o meu bodoque
E ensaiava o rock para as matinês*

*Agora eu era o rei
Era o bedel e era também juiz
E pela minha lei
A gente era obrigado a ser feliz
E você era a princesa que eu fiz coroar
E era tão linda de se admirar
Que andava nua pelo meu país*

*Não, não fuja não
Finja que agora eu era o seu brinquedo
Eu era o seu pião
O seu bicho preferido
Vem, me dê a mão
A gente agora já não tinha medo
No tempo da maldade acho que a gente nem tinha nascido*

*Agora era fatal
Que o faz-de-conta terminasse assim
Pra lá deste quintal
Era uma noite que não tem mais fim
Pois você sumiu no mundo sem me avisar
E agora eu era um louco a perguntar
O que é que a vida vai fazer de mim?*

Chico Buarque/Sivuca

RESUMO

O movimento está presente na vida do ser humano desde o período intra-uterino. Ele se torna elemento fundamental como forma de expressão e comunicação da criança de 0 a 05 anos de idade, etapa que ela se encontra presente na Educação Infantil na qual suas ações ganham sentido através do corpo em movimento. Desta forma, esta pesquisa visa identificar a presença do movimento na prática pedagógica da Educação Infantil e suas contribuições no desenvolvimento integral da criança, seja no aspecto cognitivo, motor e socio-afetivo. Para tanto, foi realizado uma pesquisa de campo que teve como lócus da mesma uma creche municipal da cidade de Jacobina/BA. Utilizou-se como recursos metodológicos a observação, a aplicação de questionário com perguntas abertas, registro fotográfico e análise documental. Com o intuito de conhecer as bases teóricas acerca do tema, o primeiro capítulo faz uma abordagem sobre a história e as leis que permeiam a Educação Infantil; discorre sobre o desenvolvimento da criança na perspectiva de Piaget, Wallon e Wygotsky, e finaliza com a discussão sobre a importância do movimento e a inserção do professor de Educação Física nessa etapa. No capítulo seguinte os caminhos metodológicos utilizados para a realização desta pesquisa e no terceiro a análise e interpretação dos dados coletados. Por fim, conclui-se que o movimento é importante para o desenvolvimento da criança. O movimento, inserido na perspectiva do brincar, na Educação Infantil não deve ser compreendido como instrumento recreacionista sem uma intencionalidade com intuito apenas de lazer. O movimento vai além da concepção mecanicista, é através dele que a criança dialoga com o mundo e interage com outras crianças e adultos. Para tanto, a Educação Física inserida nesse espaço de forma integrada com as demais áreas do conhecimento contribuem para a formação do indivíduo autônomo, consciente de si e do mundo que o cerca.

Palavras-chave: *Educação Infantil; Movimento; Educação Física.*

SUMÁRIO

ERA UMA VEZ ...	07
1. CONHECENDO OS PERSONAGENS DESTA HISTÓRIA	09
1.1 EDUCAÇÃO INFANTIL	09
1.2 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: HISTORIA E LEGISLAÇÃO	10
1.3 CONHECENDO A CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÃO DOS PSICÓLOGOS INTERACIONISTAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA COMPREENSÃO DO MOVIMENTO	17
1.3.1 A Criança na Concepção Interacionista: Contribuição de Jean Piaget	18
1.3.2 A Criança na Concepção Psicogenética: Contribuição de Henri Wallon	21
1.3.3 A criança na Concepção Sócio-Interacionista: Contribuição de Lev S. Vygostsky	23
1.4 MOVIMENTO E A EDUCAÇÃO INFANTIL	27
1.4.1 Concepção de Movimento sob a Luz do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil	30
1.4.2 Educação Infantil e Educação Física: Isso dá Movimento	34
2. PERCURSO METODOLÓGICO	38
2.1 METODOLOGIA	38
2.2 RECURSOS METODOLÓGICOS	39
2.3 SUJEITOS DA PESQUISA	39
3. ALGUMAS IMPRESSÕES DOS PROTAGONISTAS DESTA HISTÓRIA	41
3.1 FORMAÇÃO DOCENTE	41
3.2 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA	44
3.3 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	46
3.4 CONCEPÇÃO DE MOVIMENTO	48
UMA HISTÓRIA SEM FIM	53
REFERÊNCIAS	56

APÉNDICE	63
-----------------------	-----------

ERA UMA VEZ ...

A Educação Básica Brasileira é composta por três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96. O presente estudo destaca a Educação Infantil, instituições que atendem crianças de 0 a 05 anos. A escolha por essa etapa se deu a partir de uma inquietação que surgiu ao iniciar uma vivência como professora de uma creche. Devido a minha falta de experiência comecei a analisar algumas obras relacionadas ao assunto e percebi que a práxis era bem distinta do que preconiza tais obras. Assim, nasceu o desejo de pesquisar no âmago este fenômeno.

Esta etapa da educação é marcada pela inserção da criança em espaços distintos dos da família. Desta forma, favorece novas descobertas através de ampliações de experiências culturais, individuais, sociais e educativas proporcionando o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos e motores.

Nesse sentido, o presente estudo tem o intuito de discutir a relação entre o movimento e a Educação Infantil e tem uma creche municipal da cidade de Jacobina/BA como locus desta pesquisa.

No curso deste estudo surgiram algumas questões que orientaram a construção desta pesquisa: Como se apresenta o movimento na Educação Infantil?; Qual a relevância da Educação Física inserida nesta etapa da educação básica?

Partindo dessa perspectiva, a presente pesquisa objetiva identificar como se apresenta o movimento na Educação Infantil, bem como discutir as suas contribuições no desenvolvimento da criança e a relevância da presença do professor de Educação Física atuando como especialista nesta etapa da educação.

Para isso, inicialmente discutiremos sobre o contexto histórico e legal da Educação Infantil, no segundo momento foi abordado o processo de desenvolvimento infantil dialogando com Piaget, Wallon e Vygotsky e suas contribuições a respeito do movimento e sua relevância neste processo, em seguida uma reflexão em relação ao “movimentar-se” na Educação Infantil e a contribuição da Educação Física. No segundo capítulo abordaremos a metodologia utilizada, os recursos metodológicos, o resultado e a análise da pesquisa empírica.

Acerca do referencial bibliográfico que fundamentou o presente estudo baseou-se no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil(1998), João Batista Freire (2002), Deborah Thomé Sayão (1999; 2002), Eliana Ayoub(2001) dentre outros.

A metodologia utilizada para este estudo foi a pesquisa de campo na instituição supracitada. E os recursos metodológicos empregados foram a observação, aplicação de questionário com perguntas abertas, registro com fotos e análise documental.

Vale ressaltar que o movimento que será discutido neste trabalho não significa o deslocamento do corpo num tempo/espaço. Será aqui tratado como a linguagem que a criança utiliza para expressar-se. É através do movimento que ela interage consigo, com os outros que a rodeiam e com o mundo e assim auxiliará na construção da sua identidade e autonomia.

Por fim, percebemos que o movimento que esta presente na Educação Infantil é ainda marcado pela concepção mecanicista, destituído de significado. Em muitas ocasiões as crianças são levadas a esquecer do seu próprio corpo, imobilizando-os em suas cadeiras, já que o movimento é entendido como fator que impede a concentração e a aprendizagem do aluno. Considero que a formação do professor generalista que atua nesta área não contempla saberes acerca da especificidade motora, assim torna-se relevante a presença do professor de Educação Física com a finalidade de proporcionar as crianças experiências que possibilitem a descoberta dos próprios limites, possam conhecer e valorizar seu próprio corpo, expressar sentimentos utilizando a linguagem corporal, entre outras situações que permitam o seu desenvolvimento integral.

É importante salientar que não venho aqui trazer solução a respeito da temática, mas sim provocar uma reflexão sobre o significado e a importância do movimentar-se na infância bem como a interferência do professor de Educação Física como mais um profissional envolvido no desenvolvimento da criança que inicia seus primeiros passos na longa caminhada da vida através da instituição educacional.

1. CONHECENDO OS PERSONAGENS DESTA HISTÓRIA

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

1.1 EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil representa um segmento de grande significado no processo educacional da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), como sendo a primeira etapa da Educação Básica. De acordo com o artigo 29º da referida Lei, a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos nos aspectos físico, intelectual, psicológico e social e deve complementar a ação da família e da comunidade.

De acordo com a *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação*(2006), este nível da educação brasileira não é obrigatória, e sim um direito da criança, contudo, há um aumento gradativo do número de matrículas. E há uma tendência dessa demanda se elevar à medida que cresce a inserção da mulher no mercado de trabalho.

Para Borges(1987), a Educação Infantil:

... visa a criação de condições para satisfazer as necessidades básicas da criança, oferecendo-lhes um clima de bem-estar físico, afetivo, social, intelectual, mediante a proposição de atividades lúdicas que promovam a curiosidade e a espontaneidade, estimulando novas descobertas e o estabelecimento de novas relações, a partir do que já se conhece. (BORGES, 1987, p. 17)

De acordo com Libâneo (1992) o primeiro passo da criança com a sociedade acontece quando ela é inserida na escola. É na Educação Infantil que ela se reconhece como um ser social, uma vez que ocorre a ampliação da compreensão sobre o mundo, sobre si mesma e sobre os outros que a rodeia desenvolvendo assim a sua identidade e autonomia.

Apesar de a Educação Infantil possuir mais de um século de história, apenas nos últimos anos ela foi concebida como parte integrante da educação brasileira e reconhecida a sua relevância no processo de construção do sujeito.

Para que possa haver um melhor entendimento da atual situação da Educação Infantil, será exposto no próximo item um relato sobre a sua história e os dispositivos legais que norteiam o avanço desta etapa do processo educacional brasileiro.

1.2 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO

O Brasil do século XIX sofreu intensas transformações sócio-políticas. A primeira delas foi a vinda da Família Real para o Brasil em 1808 que provocou segundo Ribeiro (2003) a ruptura com o ensino jesuítico colonial, haja vista que neste período a burguesia procurava uma educação voltada a elite constituindo assim a divisão de classes na educação: educação para a elite e educação para o povo. Ao partir do Brasil a Família Real nomeou D. Pedro para reger o país e em 1822 foi Proclamada a Independência.

Com o Brasil independente a lavoura cafeeira passa por um período de crescimento intensificando o sistema econômico interno. É neste contexto histórico que surge em 1880 a primeira escola no Rio de Janeiro e em 1888 é findado o sistema escravocrata pela lei assinada pela Princesa Isabel, aumentando assim a procura de trabalho assalariado nos centros urbanos.

Diante dessas mudanças a educação brasileira era organizada de acordo com a idade, crianças entre 07 e 13 anos de idade freqüentavam a escola primária e as de 13 a 15 anos a escola secundária, as crianças menores de 07 anos era de responsabilidade das mães, mas com o aumento da pobreza e lei do Ventre Livre muitos bebês eram abandonados ou deixados nas “Rodas de Expostos”, uma vez que nessa época, o conceito sobre as particularidades da criança não era bem definido, a mesma era “[...] concebida como um objeto descartável, sem valor intrínseco de ser humano” (RIZZO, 2003, p. 37).

As chamadas “Rodas dos Expostos” ou “Roda dos Excluídos” e “Casas de Misericórdia” consistiam em acolher bebês abandonados. O sistema era formado por uma forma cilíndrica que se colocava a criança num tabuleiro e girava-se a roda para a parte interna da instituição então a mãe ou a pessoa da família puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê tinha sido abandonado naquele instante, desta forma

preservava-se a identidade da genitora e ele era encaminhado para adoção ou para outras instituições de caridade (PASCHOAL e MACHADO, 2009). Vale ressaltar que durante mais de século estas instituições eram as únicas do país que atendiam às crianças. De acordo com Marcilio (1997) somente no século XX, especificamente na década de 50 que as Rodas dos Excluídos foram extintas no Brasil, mesmo existindo movimentos adversos a essas instituições.

Didonet (2001, p.13) afirma que quando “[...] a criança começou a ser vista pela sociedade e com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial é que começou a ser atendida fora da família”. Fatores importantes como alto índice de mortalidade infantil, desnutrição generalizada e o numero expressivo de acidentes domésticos, começaram a preocupar alguns setores da sociedade como os religiosos, médicos, empresários e educadores acerca dos espaços de cuidados da criança fora da esfera familiar.

A Revolução Industrial foi um fator determinante para a implantação de instituições que cuidassem das crianças das mães operárias, pois com a inserção da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho e a chegada dos imigrantes europeus no Brasil, os movimentos operários ganharam força. Eles começaram a se organizar nos centros urbanos mais industrializados e reivindicaram melhores condições de trabalho; dentre estas, a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos. (PASCHOAL e MACHADO, 2009)

Esses fatores fortalecem o entendimento do caráter assistencialista da Educação Infantil na sua origem, com o foco para os cuidados de higiene, alimentação, guarda e cuidados físicos da criança enquanto as mães estavam no trabalho, e, as mesmas tendo garantia que seus filhos estavam bem “guardados” poderiam executar suas tarefas satisfeitas e, conseqüentemente, não acarretaria perdas na sua produção.

Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternas para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternas e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor. (OLIVEIRA, 1992, p. 18).

Essa transformação social e econômica favoreceu para que a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) em 1943 determinasse que as empresas com mais de 30

mulheres no seu quadro de funcionários deveriam providenciar um lugar para “guardar” as crianças no período de amamentação. (DIDONET, 2001 p.12). Ainda, sobre essa questão, Didonet afirma que:

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche. (DIDONET, 2001, p. 12).

Apesar do trabalho desenvolvido nas casas de Misericórdia e das Rodas dos Excluídos, as creches foram criadas por entidades filantrópicas com caráter assistencialista e higienista. No entanto, cada instituição defendia suas justificativas para a implantação de creches ou jardins de infância. As classes médica e religiosa queriam combater o alto índice de mortalidade infantil e a jurídico-policia defendia a infância moralmente abandonada. (KUHLMANN Jr., 1998, p. 88).

O primeiro jardim de infância particular do Brasil surge em 1875 no Rio de Janeiro fundado por Menezes Vieira. E esta instituição atendia crianças pertencentes à alta aristocracia, porém Vieira defendia um jardim de infância para crianças negras provenientes da lei do ventre livre. A primeira instituição pública com objetivos de atender às mães gestantes pobres, oferecer assistência aos recém-nascidos com distribuição de leite, consulta aos lactantes, vacinação e higiene dos bebês foi datada em 1899 no Rio de Janeiro, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI-RJ) criado pelo médico Arthur Moncorvo Filho. Em seguida foi fundado o Departamento da Criança, que tinha o intuito de fiscalizar as instituições de atendimento às crianças, combater o trabalho das mães voluntárias que cuidavam às vezes de maneira precária, dos filhos das operárias (KUHLMANN Jr., 1998).

Diante do exposto percebe-se que no século XIX foram poucos os investimentos na educação de crianças menores de 07 anos de idade. A creche assistia a criança das mães trabalhadoras que, portanto, ficava privada dos seus cuidados, e visava evitar o abandono das mesmas. Já o jardim de infância transmitia as crianças os mesmos padrões adotados na França e na Bélgica, pois como diria Kuhlmann (2000, p. 476), seria como “um antídoto contra as ameaçadoras práticas que ensejavam solidariedade com os setores explorados de nossa sociedade.”

Como é comum até hoje, as instituições de atendimento às crianças tinham enfoque diferente de acordo com a classe que pertenciam. Para Kramer (1995), a proposta de trabalho para as crianças de classe menos favorecida possuía um cunho assistencialista, pois partia da idéia de atender crianças carentes, e para as crianças de famílias abastadas um caráter pedagógico com ênfase na socialização e preparação para o ensino regular. Foi a partir da preocupação de atender as crianças de forma igualitária, independente de classe social que iniciou o processo de regulamentação da educação infantil no âmbito da legislação brasileira.

De acordo com o contexto histórico descrito o objetivo dessas instituições era o de cuidar somente, era apenas uma extensão dos cuidados maternos, eram verdadeiros “celeiros” de crianças. E esses cuidados extradomiciliares não contemplavam o movimento dessas crianças, não possuía, até então, uma preocupação com o desenvolvimento integral (cognitivo, afetivo e motor) das mesmas. Todos os aspectos que favorecem esse desenvolvimento, como espaço, formação adequada dos funcionários e o propósito das instituições não eram considerados. Outro fator que determina a contenda do movimento é a preocupação em manter a ordem e a disciplina das crianças, que, alias esta prática ainda não deixou de fazer parte do processo metodológico dos professores.

E foi somente após a metade do século XX que a educação de crianças entre 4 e 6 anos foi inserida nas ações do Ministério da Educação com a criação em 1975 da Coordenação de Educação Pré-Escolar e na área a Assistência Social do Governo Federal, nesse período havia um programa de convênio com apoio financeiro e algum apoio técnico em parcerias com instituições comunitárias, filantrópicas e confessionais que assistiam crianças de 0 a 6 anos desenvolvido pela Legião Brasileira de Assistência (LBA) do Ministério da Previdência e Assistência Social. (BRASIL, 2006)

Entre as décadas de 70 e 80 houve grandes transformações sociais e econômicas no país, esse novo cenário político levou a uma maior participação da mulher no mercado de trabalho e somado à pressão de movimentos sociais pela expansão do atendimento educacional, omissão da legislação educacional vigente e a insuficiência de recursos financeiros, pois esses fatores levaram a criação de instituições alternativas de atendimentos às crianças fora do sistema de ensino, com atividades ligadas à higiene, alimentação e sono, onde as mulheres que trabalhavam com esta clientela não tinham formação específica e eram chamadas de crecheiras, pajens, auxiliares, etc. (BRASIL, 2006). Com isso notamos que a creche não era vista como um espaço educacional, por muito tempo era vista como abrigo de crianças

pertencentes à classe menos favorecida e assim suas mães pudessem ocupar um lugar no mercado de trabalho.

Diante desses fatores e movimentos sociais e de órgãos governamentais em 1988 o atendimento às crianças de 0 a 6 anos foi reconhecida na Constituição Federal, em seu artigo 208, o inciso IV: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988). A partir daí a educação Infantil deixa de ter um caráter assistencialista e passa a ser dever do Estado e um direito da criança numa perspectiva educacional (BRASIL, 2006).

Nesse contexto, a proteção integral às crianças deve ser assegurada, com absoluta prioridade, pela família, pela sociedade e pelo poder público. A Lei afirma, portanto, o dever do Estado com a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade. A inclusão da creche no capítulo da educação explicita a função eminentemente educativa desta, da qual é parte intrínseca a função de cuidar. Essa inclusão constituiu um ganho, sem precedentes, na história da Educação Infantil em nosso país. (BRASIL, 2006, p.9).

O Estatuto da Criança e o Adolescente (ECA) – Lei 8.069/90, regulamenta o art. 227 da Constituição Federal de 1988, destaca o direito da criança ao atendimento educacional pelo Estado garantindo a participação social na formulação e implementação de políticas para a infância. Conforme a artigo 3º da supracitada lei, a criança e o adolescente devem ter assegurados os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, para que seja possível, desse modo, ter acesso às oportunidades de “[...] desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (BRASIL, 1994).

De acordo com FERREIRA (2.000, p. 1984), essa lei:

Inseriu as crianças e adolescentes no mundo dos direitos humanos. O ECA estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso impedir desmandos, desvios de verbas e violações dos direitos das crianças. Serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Isso quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento.

Houve muitas discussões sobre a definição de políticas na Educação Infantil através de encontros e seminários com gestores municipais e estaduais culminando na elaboração da Política Nacional de Educação Infantil com objetivos de aumentar a oferta de vagas para crianças de 0 a 6 anos e melhoria do atendimento nas instituições de Educação infantil, inclusive se discutiam também a importância da formação do profissional qualificado para o atendimento dessa categoria educacional (BRASIL, 2006). Contudo, só em 1996 com a elaboração e criação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394 que a Educação Infantil passa a ser considerada a primeira etapa da educação básica brasileira, e dá início a sua regulamentação legal.

Dessa forma, o trabalho pedagógico com a criança de 0 a 6 anos adquiriu reconhecimento e ganhou uma dimensão mais ampla no sistema educacional, qual seja: atender às especificidades do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária e contribuir para a construção e o exercício de sua cidadania.(BRASIL, 2006).

Visando uma orientação didática, de âmbito nacional, para a Educação Infantil, em 1998 foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), organizado em três volumes, sendo que o primeiro livro, denominado de Introdução, apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, bem como fundamenta a concepção de criança, de educação, de instituição e de profissional que embasaram a construção dos objetivos da Educação Infantil e a organização de dois eixos de trabalho, que constituem nos volumes dois e três respectivamente: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo, que por sua vez são constituídos por eixos de trabalho: Identidade e autonomia, Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade e Matemática. O RCNEI favorece a instrumentalização da ação pedagógica do professor trazendo propostas de planejamento, desenvolvimento e avaliação das práticas educativas considerando as diferenças regionais do país, e não só traz subsídios para os professores como também para auxiliares e demais profissionais da educação infantil (BRASIL, 1998).

O Ministério da Educação visando a inclusão de um número maior de crianças no sistema educacional brasileiro e promover uma a construção de uma escola inclusiva e com qualidade, amplia o ensino fundamental para 09 anos, ou seja, a educação infantil atenderá crianças de 0 a 05 anos, sendo 0 a 3 anos creches e de 03 a 05 anos pré-escolas. A Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006 institui definitivamente a inclusão obrigatória de crianças a partir de 06 anos de idade no ensino fundamental.

No entanto, percebemos que ainda há tanta negligência com essa etapa da educação como vimos na sua trajetória histórica. Ainda é pequeno o número de instituições para atender a crescente demanda de crianças matriculadas gerando assim a super lotação destas. Acerca da formação docente, outro fator que colabora com este descuido, deixa muito a desejar, uma vez que é grande o número de profissionais desqualificados atuando neste nível por entenderem que não seja necessário possuir subsídios teóricos para esta tarefa. E, por fim, a intensa preocupação na “pedagogização” da Educação Infantil, ou seja, preparar a criança para ingressar no Ensino Fundamental e privilegiando somente o aspecto cognitivo em detrimento das outras áreas tão quanto importantes para o desenvolvimento integral da criança, e o movimento compõe a lista dessa exclusão. Barreto (1998) apresenta outros desafios:

As instituições de educação infantil no Brasil, devido à forma como se expandiu, sem os investimentos técnicos e financeiros necessários, apresenta, ainda, padrões bastante aquém dos desejados [...] a insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos; a não incorporação da dimensão educativa nos objetivos da creche; a separação entre as funções de cuidar e educar, a inexistência de currículos ou propostas pedagógicas são alguns problemas a enfrentar. (BARRETO, 1998, p. 25).

Nessa contextualização, a Educação Infantil tem apenas duas décadas de caminhada dentro de uma perspectiva educacional. Grandes passos precisam ser dados no que se refere ao atendimento da criança de 0 a 5 anos, apenas iniciou-se o processo de regulamentação acerca da legislação e da qualidade de ensino nessa etapa da Educação Brasileira.

1.4 CONHECENDO A CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: APORTE DOS PSICOLOGOS INTERACIONISTAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA COMPREENSÃO DO MOVIMENTO

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI(1998) a criança é definida como um ser social e histórico e membro de uma organização familiar que por sua vez está inserida numa sociedade, portanto, esta sujeita as contradições das mesmas. No contexto histórico atual a criança perdeu um pouco de suas características principais, a imaginação, a fantasia e a brincadeira como

representação de sua experiência de cultura. Ela hoje vive num espaço restrito entre o sofá e a TV/Computador, não há mais espaço para movimentar-se, os jogos e brincadeiras de rua agora perderam espaço para jogos eletrônicos. Portanto, é fora do ambiente familiar que ela terá a possibilidade de adentrar no mundo infantil desde a mais tenra idade, e este espaço começa na Educação Infantil, sendo assim, faz-se necessário conhecer quem é esta criança que está inserida nesta etapa da educação básica afim de proporcionar-lhes experiências que auxiliem no seu desenvolvimento de forma integral.

Para facilitar este entendimento iremos discorrer sobre algumas das teorias do desenvolvimento infantil mais estudadas na área educacional, dentre elas a Teoria Interacionista de Jean Piaget; Teoria Sócio-Interacionista de Lev Vygotsky e a Teoria Psicogenética de Henri Wallon.

1.4.1 A CRIANÇA NA CONCEPÇÃO INTERACIONISTA: CONTRIBUIÇÃO DE JEAN PIAGET

Jean Piaget, natural de Genebra, dedicou-se a área da Psicologia, Epistemologia e Educação, apesar de alcançar uma formação em Biologia, deixou contribuições relevantes e um legado de mais de cinquenta livros e centenas de artigos. Reconhecido como pioneiro no campo do desenvolvimento infantil, as suas pesquisas sobre o processo de construção do conhecimento humano, tornaram-se conhecidas e desde então sua teoria ficou conhecida como Teoria da Epistemologia Genética ou Interacionista.

Goulart (2005) explica a Epistemologia Genética de Piaget da seguinte forma:

A Epistemologia Genética usa uma abordagem que consiste em procurar compreender o desenvolvimento do conhecimento desde o momento em que a pessoa nasce até o momento em que é capaz de um raciocínio complexo [...] (GOULART, 2005, P.14)

Contudo, o aspecto biológico por si só não é o caráter principal para a aquisição do conhecimento segundo essa teoria, pois é de acordo com maturação do organismo e de sua interação com o meio que formará novas estruturas mentais e assim proporcionará o seu desenvolvimento. Dessa forma, Piaget procura compreender quais

os mecanismos mentais que o indivíduo utiliza nas diversas etapas da vida para perceber o mundo que o rodeia, especificamente, do nascimento a fase da adolescência. Sua teoria mostra a contínua interação entre o adulto e a criança.

Piaget percebeu, através de observações, que a criança traz uma inteligência motora que é anterior a linguagem, ela carrega em sua carga genética movimento reflexos, que a partir de experiências com o meio esses movimentos ganhará um caráter intencional (FILGUEIRAS, 2002). Desta forma, se faz necessário proporcionar desafios a criança utilizando materiais para causar novas adaptações e assim desenvolva sua inteligência.

Segundo a sua Teoria Interacionista, o desenvolvimento da criança é marcado por quatro estágios seguindo uma seqüência constante, porém, pode variar de uma pessoa para outra ou mesmo de acordo com a cultura. Os estágios evoluem como um espiral, de modo que cada estágio engloba o anterior e o amplia. Goulart (2005, p. 24) esclarece que “a estrutura mental própria de um estágio tem como infra-estrutura a que é específica do estágio precedente e prepara o indivíduo para o estágio seguinte.” Assim, Piaget organiza por idade os estágios:

- Sensório-motor (de 0 a 02 anos)
- Pré-operatório (de 02 a 07 anos)
- Operacional concreto (de 07 a 11/12 anos)
- Operações abstratas ou formais (a partir de 11/12 anos)

Iremos destacar os estágios sensório-motor e pré-operacional, uma vez que compreende a faixa etária (0 a 05 anos) da criança que esta presente na Educação Infantil. O primeiro, sensório-motor, é caracterizado, principalmente, pelas intensas experiências sensoriais e motoras e não apresenta a função semiótica, ou seja, a criança não representa mentalmente os objetos, a ação é direta sobre eles, e é essa ação que irá provocar um desequilíbrio e no processo de acomodação é que o desenvolvimento cognitivo surgirá. (MARANHÃO, 2004)

Piaget assinala os jogos de exercícios característicos deste período. A criança usa seu corpo como seu primeiro brinquedo, ela interage com o meio através de movimentos mecânicos e repetidos como agitar os braços, as pernas, empurrar, amontoar e emitir sons com o intuito de explorar e exercitar os movimentos do seu próprio corpo. Como nesta fase a criança é extremamente dependente do adulto, essa

relação é fundamental para possibilitar estímulos que favoreçam o seu desenvolvimento nos aspectos cognitivo, motor e afetivo. (MARANHÃO, 2004)

O período pré-operacional é marcado pelo surgimento da linguagem e pela função semiótica, quando a criança forma esquemas simbólicos, como, por exemplo, quando ela pega um chinelo e se transforma em um celular, ou mesmo quando ela brinca de casinha, a criança pode representar situações do seu meio. Ocorre também um estado de adaptação e equilíbrio em diversas situações que a criança será exposta. (RAPPAPORT, et al, 1981).

Entende-se, portanto que nesta fase a brincadeira de faz-de-conta é de grande importância, uma vez que a criança entende o mundo que a cerca e reproduz o que vê, ou seja, o brincar representa a sua realidade. Essa representação dá origem à imagem mental que por sua vez, irá adquirir a partir daí a linguagem convencional, não esquecendo que a criança nomeará os objetos de acordo com seu conceito cultural.

Neste período da infância o movimento é o instrumento de comunicação mais utilizada pela criança, pois o jogo simbólico significa "... o pensamento em sua forma mais pura. Por isso ela (a criança) gosta de participar de todos os tipos de brincadeiras que evidenciam movimentos corporais, imitações e pequenas descobertas." (ALMEIDA, 2000, p.45), é esse tipo de movimentação que ela se desenvolve naturalmente e de forma lúdica. Piaget evidencia a importância dos jogos simbólicos presentes nesta fase ao afirmar que:

"Jogando, elas chegam a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permaneceriam exteriores à inteligência infantil. É por isso, pela própria evolução interna, os jogos das crianças se transformam pouco a pouco em construção adaptada, exigindo sempre mais do trabalho efetivo, a ponto de, nas classes pequenas de uma escola ativa, todas as transições espontâneas ocorrem entre o jogo e o trabalho." (PIAGET, 1990, p.158)

Através da brincadeira de imitação, ou seja, os jogos simbólicos, a criança desenvolverá tanto a função semiótica como a linguagem. Esta fase traz também outra característica importante que é o desligamento da família indo ter contato com outras crianças, outras rotinas, outros adultos, enfim, um outro mundo até então desconhecido e esta interação será essencial para a construção de sua identidade e autonomia. Neste sentido a brincadeira possui uma função fundamental na interação da criança com esse novo ambiente, pois será através do ato de brincar que ela conhecerá o mundo que a cerca. (MARANHÃO, 2004)

É possível percebermos a contribuição de Piaget para entendermos a criança que frequenta a educação infantil, uma vez que sua teoria revela que a interação da criança com o meio é fundamental para o seu desenvolvimento cognitivo, e essa interação é realizada através das experiências de movimentos que ela obtém ao longo de seu crescimento, e esse entendimento é necessário para se criar possibilidades para proporcionar momentos que auxiliarão no seu desenvolvimento. Hildebrant--Stramann (2009, p. 16) diz que “o desenvolvimento infantil efetiva-se, passo a passo, pelo controle do mundo próximo ao corpo, [...] e tem sua base emocional intermediada pelo movimento e assimilada corporalmente.”

1.4.2 A CRIANÇA NA CONCEPÇÃO PSICOGENÉTICA: CONTRIBUIÇÃO DE HENRI WALLON

Henri Wallon era francês, antes de se tornar psicólogo, formou-se em filosofia e medicina, mas ficou conhecido pelo trabalho dedicado à psicologia do desenvolvimento voltado, principalmente, para a infância.

A Teoria de Wallon, a Psicogenética, reconhece o homem como um ser completo, passando pelo caráter cognitivo ao caráter afetivo e motor. O fator orgânico é a primeira qualidade para o desenvolvimento do pensamento, porém, a influência com o meio resulta num indivíduo completo. Assim, para Wallon, o biológico e o social são indissociáveis, haja vista que apenas o amadurecimento do sistema nervoso não seria suficiente para garantir as habilidades intelectuais, é necessária a interação com a cultura do seu meio (linguagem e conhecimento). Assim, a formação da inteligência é genética e organicamente social. (GALVÃO, 2000)

Wallon contrapõe-se as concepções que defendem o processo de desenvolvimento por estágios lineares. A psicogenética walloniana encara que esses estágios não são tão delimitados assim, mas é marcado por reformulações e conflitos. Sobre isso Galvão (2000) difere dois tipos de conflitos, como podemos ver a seguir:

Conflitos de origem exógena, quando resultantes dos desencontros entre as ações da criança e o ambiente exterior, estruturado pelos adultos e pela cultura. De natureza endógena, quando gerados pelos efeitos da maturação nervosa. [...] Isso, desorganiza, conturba, as formas de conduta que já tinham atingido certa estabilidade na relação com o meio.(GALVÃO, 2000, p. 42)

A autora complementa que o desenvolvimento do homem se dá numa construção progressiva em que se sucedem fases que uma vez predomina o aspecto afetivo outras vezes o cognitivo. A essa tendência ao predomínio de um aspecto sobre o outro Wallon dá o nome de “predominância funcional”. Cada fase tem suas características, delineadas pela predominância de um tipo de atividade que por sua vez estão ligadas aos recursos que a criança dispõe para interagir com o ambiente. Diante disso, Wallon propõe cinco estágios, são eles: (Galvão, 2000)

- Impulsivo emocional
- Sensório-motor e projetivo
- Personalismo
- Categorial
- Predominância Funcional

Assim, como na discussão do tópico anterior, iremos discorrer sobre as fases em que a criança encontra-se na faixa etária de 0 a 05 anos, assim detalharemos os estágios Impulsivo emocional, Sensório-motor e projetivo e Personalismo.

Quando a criança encontra-se no período Impulsivo emocional, 0 a 1 ano de idade, a predominância da afetividade orienta as primeiras reações do bebê às pessoas, a emoção é o principal instrumento para interagir com o meio. Os movimentos são desordenados e bruscos...

No estágio Sensório-motor e projetivo, que compreende crianças de 01 a 03 anos é caracterizado por aspectos importantes para o desenvolvimento infantil: a aquisição da marcha e da preensão e o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem, dando, assim uma maior autonomia para exploração do espaço. Para se comunicar e expressar seus pensamentos utiliza-se de gestos, ou seja, o ato mental projeta-se no ato motor, por isso o termo projetivo, e é a partir dessa projeção que se dará o desenvolvimento cognitivo, sendo este a predominância desta fase. Os estudos de Galvão(2000, p. 72) sobre a teoria walloniana, ele observa que a imitação é para a criança “uma forma de atividade que, revela de maneira incontestável, as origens motoras do ato mental”, por isso a criança explora os movimentos de forma intensiva, já corre, pula, agarra, senta e anda, suas emoções são corporificadas como forma primeira de interação com o meio.

Já o período do Personalismo, que vai de 03 a 06 anos, caracteriza-se pela construção de si mesma mediante as interações sociais reorientando o interesse pelas

pessoas. É nessa fase também que se desenvolve a personalidade e tem predominância do aspecto afetivo.

A teoria walloniana atribui um valor importante ao movimento, destacando dois papéis fundamentais: na afetividade e na cognição. Assim, é através da expressividade do movimento que se exterioriza as emoções como também, a variação de postura reflete o pensamento, ou seja, a criança recorre ao gesto para expressar seu pensamento, se comunicar e interagir com o mundo que a cerca.

Wallon chama de disciplinas mentais a capacidade de controle que o indivíduo adquire sobre suas próprias ações motoras. Antes dos 6 e 7 anos esse controle ainda é bem pequeno, assim a criança possui uma certa dificuldade de permanecer um certo tempo numa mesma posição. Essa capacidade vai se desenvolvendo dentro de um ritmo individual, haja vista que sofre influências biológicas e do meio, como afirma Galvão:

As dificuldades da criança permanecer parada e concentrada como a escola exige testemunham que a consolidação das disciplinas mentais é um processo lento e gradual, que depende não só de condições neurológicas, mas também esta estreitamente ligada a fatores de origem social, como desenvolvimento da linguagem e aquisição de conhecimento. Assim, a escola tem um importante papel na consolidação das disciplinas mentais.(GALVÃO, 2000, p. 76)

Diante disso, a criança quando impedida de movimentar-se é o mesmo que amordaçá-la ou engessá-la completamente, haja vista que seus gestos é o instrumento para manter a relação com o mundo exterior, vale ressaltar que essa interação é responsável pelo seu desenvolvimento integral.

Sendo assim, Wallon deixa uma grande contribuição a cerca do desenvolvimento infantil e assina-la a relevância do movimento no período em que a criança esta inserida na Educação infantil.

1.4.3 A CRIANÇA NA CONCEPÇÃO SOCIO-INTERACIONISTA: CONTRIBUIÇÃO DE LEV S. VYGOTYSKI

Lev S. Vygotsky , nasceu e viveu na Rússia, morreu ainda jovem, com 37 anos de tuberculose. Foi professor e pesquisador nas áreas de psicologia, pedagogia,

filosofia, literatura e deficiência física e mental. Daí em diante não parou mais de produzir obra nessas áreas até sua morte. Nesse período seu trabalho não era conhecido no ocidente devido a Guerra Fria, entre os Estados Unidos e União Soviética, somente quando findou esse conflito que seu legado foi descoberto, e hoje ele não deixa de contribuir em discussões sobre educação.

A teoria de Vygotsky tem como objeto de estudo o sujeito histórico, ou seja, compreende que o homem constrói o pensamento aos poucos, considerando sua história, sendo assim, ele não se preocupou em dividir por estágios o desenvolvimento individual.

O objetivo central desta teoria é caracterizar aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formam ao longo da história humana e como se desenvolvem durante a vida do indivíduo. (VYGOTSKY, 1995, p. 38).

De acordo com o autor, a o pensamento e a linguagem tem origens distintas, elas caminham paralelamente e depois se cruzam, o que quer dizer que durante esta trajetória o pensamento é desvinculado da linguagem (fase pré-verbal) e a linguagem não depende do pensamento(fase pré-intelectual). Eles vão se unir por volta dos dois anos de idade, e esse momento é fundamental no desenvolvimento humano, quando o homem deixa de ser biológico e passa a ser sócio-histórico. Vale ressaltar que é a partir dessa idade que a criança adentra no mundo social, saindo do convívio doméstico e partir para novas experiências com outras crianças e adultos trilhando assim sua história. (OLIVEIRA, 2003)

Desde o nascimento a criança interage com o meio que a cerca tendo o adulto como intercessor dessa relação, isso significa uma grande responsabilidade, uma vez que eles abrirão as portas da cultura para as crianças. Sendo assim existe uma contínua interação entre o aspecto biológico e o aspecto sócio-cultural, o que certamente o comportamento da criança será influenciado pelos costumes da cultura daqueles que a rodeiam. Quando a criança não domina a linguagem, ela se expressa através do choro, do riso e do balbucio como também através do corpo por meio de gestos e utilizando instrumentos para atingir seus objetivos, exemplo disso é quando a criança utiliza uma cadeira para conseguir atingir um objeto que se encontra em um lugar alto. (OLIVEIRA, 2003)

Jesus (2008) em seu artigo exemplifica os dois tipos de mediadores utilizados pelo indivíduo no processo de intervenção ser/meio:

O ser humano adota, basicamente, dois tipos de mediadores: os instrumentos e os signos. Os primeiros são utilizados para estabelecer uma relação indireta, porém mais eficiente com a natureza. É possível imaginar o quão foi revolucionário a descoberta do arado para as sociedades daquele momento histórico, além de outros instrumentos como a pá, a enxada, a foice, etc. Já os signos são marcas que representam determinados eventos, propicia o pensamento generalizante, potencializando a comunicação e, como uma de suas conseqüências, ampliando a capacidade de memória humana, o que possibilita ações indiretas, favorecendo o planejamento e a ação que tal planejamento antecipa. [...]. Enquanto a função dos instrumentos é provocar mudança no ambiente externo, na natureza, a função do signo é interna, tais como: controlar o comportamento, orientar a percepção, potencializar a memória e o raciocínio, o controle consciente, organizado e lógico do pensamento, da ação intelectual. (JESUS, 2008, p.13)

Somente quando a criança consegue dominar a linguagem surge o significado tornando-se fundamental para a sua interação com o meio. Oliveira (2003) afirma que os signos irão proporcionar a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, e esses significados são construídos conforme o grupo social em que a criança está inserida e encontram-se em constante transformação ao longo do seu desenvolvimento. A linguagem torna-se então o instrumento do pensamento. Sobre esse processo Vygotsky(1989) afirma:

[...] a relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa, mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa. Nesse processo, a relação entre o pensamento e a palavra passa por transformações que, em si mesmas, podem ser consideradas um desenvolvimento no sentido funcional. O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir. Cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra, a estabelecer uma relação entre as coisas. Cada pensamento se move, amadurece e se desenvolve, desempenhando uma função, soluciona um problema. (VYGOTSKY, 1989, p. 108)

A partir desse processo contínuo que a teoria de Vygotsky estabelece princípios básicos para possibilitar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança: zona de desenvolvimento real, zona de desenvolvimento potencial e zona de desenvolvimento proximal.

Oliveira (2003) esclarece que para a teoria vygotkiana o nível de desenvolvimento real caracteriza-se por etapas já alcançadas pela criança, ou seja, toda ação que criança é capaz de realizar sozinha sem nenhum tipo de ajuda que são

resultados de processos de desenvolvimento já consolidados. Há, no entanto, tarefas que ela não consegue realizar sozinha, necessitando da interferência de um outro ser. Para Vygotsky esse é um processo de bastante importância, pois essa interação social possibilita a construção do ser psicológico individual. Essa fase do processo é chamada de nível de desenvolvimento potencial.

Essa trajetória entre o nível de desenvolvimento real para o nível de desenvolvimento potencial Vygotsky(1998) define de zona de desenvolvimento proximal, ou seja:

[...] é a distancia entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1998, p. 97)

Com isso, percebemos a importância da constante interação da criança com a sua cultura. A escola, enquanto instituição social e cultural tem um papel crucial nessa intermediação, principalmente na educação infantil, uma vez que é nessa etapa que ela entra em contato com outros indivíduos fora do ambiente doméstico iniciando um processo da aprendizagem. Assim como o professor, também é peça fundamental para intervir no aprendizado da criança a partir de uma intervenção na zona de desenvolvimento proximal, partindo daquilo que a criança já sabe e conduzindo-a a zona de desenvolvimento potencial e tornando-a real.

Vygotsky ao longo do seu estudo também destacou contribuições sobre o papel do brincar no desenvolvimento infantil. Esse autor afirma que “A essência do brincar é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais” (VYGOTSKY, 1998, p. 137). O brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. Oliveira (2003) esclarece que essa zona de desenvolvimento proximal é um domínio psicológico em constante transformação, refere-se ao caminho de amadurecimento de suas funções, ou seja, ações que, hoje, a criança desempenha com a ajuda de alguém, conseguirá amanhã fazer sozinha. Durante o brincar, ela se solta e se permite mais, vai além do comportamento habitual para sua idade e de suas atitudes diárias. Ela se torna maior do que realmente é na realidade. Assim, o brincar vai despertar aprendizagens que se desenvolverão e se tornarão parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo.

Para o autor a criança neste nível de desenvolvimento “[...] não há ainda atividade teórica abstrata, e a consciência das coisas, por conseguinte, emerge nela, primeiramente, sob a forma de ação.” (VYGOTSKY, 1998, p.120). Desta forma, fica claro a contribuição dos estudos deste autor, uma vez que para ele o movimento assume um papel muito importante, pois através dele a criança estabelece relações com a vida real, experimenta sensações, desenvolve regras de comportamento, vai estabelecendo relações sociais com outras crianças e adultos do seu convívio. E, ainda reuni a experiência, a imaginação e a linguagem, fatores fundamentais, segundo essa teoria, para o desenvolvimento cognitivo da criança. Sendo assim, o brincar, o se movimentar no mundo que a cerca é que contribuirá para a consolidação do sujeito sócio-cultural e histórico.

Diante do que foi discorrido neste capítulo notamos que os estudos de Piaget, Wallon e Vygotsky empenham um importante significado ao movimento no desenvolvimento da criança na faixa etária entre 0 e 05 anos. Percebemos que a criança é completa quando desfruta de sua liberdade de expressão através do movimento. É desta forma que se reconhecerá como um ser humano inserido numa sociedade e num contexto histórico e cultural. E esta cultura é incorporada através da interação com o meio onde o movimento é o instrumento principal para a consolidação deste processo.

1.5 MOVIMENTO E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesse tópico nos detivemos mais especificamente na discussão sobre o movimento buscando estabelecer uma relação necessária com a Educação Infantil e a Educação Física.

O movimento esta presente na vida do homem desde a vida uterina. E não é diferente a partir do nascimento. A característica principal de uma criança é a intensidade da atividade motora. Ela se arrasta, engatinha, anda, corre, pula, trepa, enfim, utiliza seu corpo como linguagem para transmitir emoções, pensamentos e sentimentos. É através do movimentar-se que a criança interage com o mundo ao seu redor e consigo mesmo.

Segundo a assessora de Educação Infantil da Sec. Mun. De S. Paulo, Maria Paula Zurawski (2008) fazer com que a criança pequena seja impedida de se movimentar é o mesmo que evitar que ela pense, pois o pensamento e o movimento são

simultâneos, portanto estimular o movimento nesta fase é promover o aprendizado de si e de sua cultura. E, uma vez que as crianças encontram-se em processo de desenvolvimento da fala, o corpo em movimento é responsável pelo diálogo entre os adultos, a ação corporal é predominante tornando-a significativa, sendo assim, o sucesso desta relação está intrinsecamente relacionado com o sucesso do desenvolvimento motor, cognitivo e social.

A infância, neste contexto, é repleta de significados adquiridos a partir do brincar, do movimento, da interação com o mundo ao seu redor, para tanto, na infância não existe o brincar sem movimento, nem movimento sem brincar, já que é através do movimento/brincar que a criança dialoga, expressa-se. Assim afirma Vera Lucia Bacelar (2009) que é através do ato de brincar que a criança expressa seus medos, angústias, sua agressividade de forma simbólica. Sendo assim, o adulto deve facilitar e favorecer um ambiente propício para que esse diálogo corporal aconteça. Reprimir seus movimentos seria o mesmo que reprimir suas emoções e traria consequências negativas no desenvolvimento de forma geral.

Deste modo não se deve conceber o movimento como sendo apenas o deslocamento do corpo num tempo/espaço. Esta visão dualista cartesiana segmentou o sujeito em mente/corpo e sustentou a concepção positivista distinguindo, enfatizando o desenvolvimento cognitivo e desconsiderando o corpo no processo de conhecimento. Assim, ao longo da história, o sujeito teve seu movimento reprimido, haja vista que “todo o movimento é considerado como distração e desvio das funções da mente” (Santin, 2001, p. 18), ou seja, o corpo é considerado dispensável ao aprendizado. O mais intrigante é que essa concepção permeia principalmente nos ambientes escolares, pois a intensidade do movimento da criança é visto como causador da desordem, mesmo em se tratando de instituições voltadas à primeira infância.

Contudo, hoje existe uma concepção fenomenológica na qual o movimentar-se significa a forma como o homem se remete ao mundo, interage com os outros e atua na sociedade. Essa concepção é discutida professor Trebels:

Movimentar-se é, junto com o pensar e falar, entre outras ações, umas das múltiplas formas, nas quais a unidade primeira do ser humano com o mundo se manifesta. (TAMBOER, 1979, p. 16 apud Trebels, 2003)

Trebels foi claro quando quis dizer que desde os tempos primitivos, o movimento foi a forma de comunicação entre os seres humanos e o seu mundo. O movimento serviu de instrumento, e ainda serve, para a interação homem/mundo.

E, devido a estas concepções antagônicas, muitos autores discutem as práticas pedagógicas que ainda hoje teimam em conter o movimento da criança com intuito de manter a ordem e a disciplina e garantir assim o aprendizado, desfazendo por completo o universo da cultura infantil que é repleto de movimentos, de jogos, da fantasia e que são freqüentemente renegados pelas escolas, como afirma Freire:

Corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emancipar. Por causa, dessa concepção de que a escola só deve mobilizar a mente, o corpo fica reduzido a um estorvo que, quanto mais quieto estiver, menos atrapalhará. (FREIRE, 2002, p. 13/14)

Devido a esta concepção as crianças quando ingressam em uma instituição escolar é mantida numa cadeira/cadeira com o objetivo de garantir a ordem e disciplina da turma e o aprendizado, uma vez que sala de aula é o espaço da cabeça/mente, e o pátio é o lugar para o corpo que se movimenta.

Para tanto, é no espaço escolar, em particular na Educação Infantil, onde a criança começa a incorporar o entendimento de mundo que esta inserida e de si como sujeito, sendo assim, torna-se relevante a mesma oferecer a criança o que ela precisa para se desenvolver inteiramente: liberdade para movimentar-se. Entretanto, o que se vê é a intensa preocupação em alfabetizar a criança tratando-a um “adulto em miniatura”. Não excluo aqui a importância do contato da criança com o mundo da leitura e da escrita nesta fase da Educação Básica, porém, é de extrema relevância, como afirma Freire (2002, p.76) “... encontrar a medida certa entre a movimentação corporal e a imobilidade, entre o serio e o lúdico, entre o prazer e a obrigação rotineira”, uma vez que a criança adentra no mundo do adulto através do ato de brincar.

Pensando em dar um aporte para as práticas educativas nesta etapa da Educação Brasileira, o Ministério da Educação no ano de 1998 elaborou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), e traz em seu contexto um capítulo a respeito do Movimento onde o mesmo faz parte de um dos eixos de trabalho constituídos pelo RCNEI. Por ser considerado um guia para os professores de Educação Infantil é que se torna importante reserva-lhe um tópico para discussão desse tema por este documento.

1.4.1 CONCEPÇÃO DE MOVIMENTO SOB À LUZ DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI contempla o eixo Movimento na prática pedagógica deste seguimento escolar. Define o movimento humano como sendo mais que o deslocamento do corpo no espaço, “constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio do seu teor expressivo.” (BRASIL, 2001, p. 15). Portanto o corpo fala, aprende e produz cultura, uma vez que estabelece essa interação com o meio e com os outros.

Nas primeiras páginas desse capítulo – Movimento – traz a tona a grande problemática deste eixo: a restrição do movimento. O RCNEI assume que esta prática existe no cotidiano de algumas instituições de Educação Infantil e justifica o exercício da rigidez corporal das crianças como garantia de ordem e disciplina e de manter concentração para o desenvolvimento da aprendizagem. Contudo, suprimir o movimento da criança limita a sua expressividade, põe sua criatividade e sua espontaneidade. Nesse sentido, o próprio RCNEI assegura que:

Em linhas gerais, as conseqüências dessa rigidez podem apontar tanto para o desenvolvimento de uma atitude de passividade nas crianças como para a instalação de um clima de hostilidade, em que o professor tenta, a todo custo, conter e controlar as manifestações motoras infantis. No caso em que as crianças, apesar das restrições, mantêm o vigor de sua gestualidade, podem ser freqüentes situações em que elas percam completamente o controle sobre o corpo, devido ao cansaço provocado pelo esforço de contenção que lhes é exigido. (BRASIL, 2001, p. 17)

Não é muito difícil imaginarmos uma cena como essa, pois é algo corriqueiro numa sala de aula. Porém, mesmo com todas as formas e tentativas de manter a imobilidade das crianças, elas tentam a todo custo continuar sendo o que são em sua essência, puro movimento.

O referido documento relata que naturalmente a criança se manifesta através de deslocamentos e brincadeiras, então não deve ser entendido como desordem e sim como caráter lúdico da motricidade infantil, compreendendo essa peculiaridade, o

professor saberá organizar sua prática levando em consideração essas características do mundo infantil.

Algo importante que descreve o referencial é a concepção de movimento desenvolvida por Wallon, autor já discutido no capítulo anterior, que pressupõe-se que sua contribuição não se restringe apenas aos aspectos relacionados ao desenvolvimento cognitivo, como é sempre destacado, e que pouco se fala nas suas contribuições acerca dos aspectos motores, afetivos e sociais, importantíssimo nesta fase da infância.

Em seguida expõe características do desenvolvimento motor de crianças de 0 a 06 anos de idade. Inicia apresentando o desenvolvimento no primeiro ano de vida e afirma que nesta fase predomina a dimensão subjetiva do movimento, que as ações exploratórias permitem que a criança descubra limites e partes do seu corpo. Sobre a criança de um a três anos relata que quando aprende a andar inicia um processo de exploração do mundo ao seu redor e que por sua vez aumenta a experiência de novos movimentos, e em relação à consciência corporal, ela começa a reconhecer a sua própria imagem corporal o que facilitará a construção de sua identidade. Logo caracteriza o desenvolvimento motor da criança de quatro a seis anos como sendo uma fase onde ocorre a ampliação do repertório de movimentos com tendência lúdica na motricidade, pois se interessam por jogos e brincadeiras encontradas nas diversas culturas, como também são capazes de realizar movimentos voluntários, ou seja, pensar antes de agir, já planeja seu próprio movimento.

Entendo que o RCNEI não deixa muito claro como deve ser organizada a prática pedagógica do eixo Movimento, o que para muitos educadores é algo necessário, a fim de servir de instrumento para o desenvolvimento integral da criança, ele enfatiza o desenvolvimento das capacidades motoras.

Trago para essa discussão alguns objetivos que o RCNEI preconiza para o desenvolvimento de certas capacidades através das práticas educativas com o Movimento. Primeiramente para crianças de 0 a 03 anos:

- familiarizar-se com a imagem do próprio corpo;
- explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressar-se nas brincadeiras e nas demais situações de interação;
- deslocar-se com destreza progressiva no espaço ao andar, correr, pular etc., desenvolvendo atitude de confiança nas próprias capacidades motoras;
- explorar e utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para o uso de objetos diversos.

A seguir os objetivos indicados para crianças de 04 a 06 anos, o RCNEI estabelece que nessa fase além dos objetivos propostos, garanta também a ampliação dos objetivos destinados a faixa etária anterior.

- ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas suas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação;
- explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades de seu corpo;
- controlar gradualmente o próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e ajustando suas habilidades motoras para utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações;
- utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para ampliar suas possibilidades de manuseio dos diferentes materiais e objetos;
- apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos e elementos e desenvolvendo cada vez mais uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo.

Os objetivos destinados ao que se espera que a criança alcance estão ligados ao que foi exposto sobre o desenvolvimento motor de cada fase de vida descrito. Eles visam a manutenção e o aprimoramento das habilidades esperadas em cada período deste segmento escolar baseado numa abordagem psicomotora e desenvolvimentista. Porém, percebemos que possui um entendimento sobre o Movimento como uma atividade que envolve ossos, músculos e articulações. Acreditamos que o corpo é uma peça importante no desenvolvimento do sujeito, já que é através dele que a criança se expressa e vincula-se ao mundo, desta forma o trabalho com o Movimento na Educação Infantil esta para além da cinestesia, não devendo limitá-lo a padrões motores pré-estabelecidos.

Referente aos conteúdos, eles estão organizados em dois blocos: possibilidades expressivas e instrumentais do movimento, mais uma vez o RCNEI, devido a falta de especificidade, permite que a proposta pedagógica do professor se reduza a meras brincadeiras no parque, a brincadeira livre no pátio ou apenas deixar que as crianças liberem sua energia.

O trabalho do professor não é tarefa fácil na educação infantil, uma vez que organizar a rotina consiste em educar e cuidar, e ainda permeia o caráter

assistencialista no trabalho docente. Ainda se faz necessário grandes passos para que a educação infantil se torne reconhecida não só no plano legislativo, mas que a sociedade e os profissionais envolvidos neste processo pedagógico reconheçam o efetivo espaço de educação para a criança pequena.

E, em particular no trabalho com o eixo Movimento, a falta de conhecimento específico do professor generalista nesta área, traz a tona outra discussão: a formação dos professores que atuam na Educação Infantil. De acordo com Deborah Sayão (2002) esses profissionais não conseguem perceber a brincadeira, o jogo e o movimento corporal das crianças para além do aspecto funcional de contribuição para a melhoria das aprendizagens cognitivas.

Por essa razão, iremos discutir a importância da inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil no próximo item.

1.4.2 EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO FÍSICA: ISSO DÁ MOVIMENTO

De acordo com o artigo 26, inciso 3º, da LDB 9.394/96, “a Educação Física é componente curricular obrigatório da Educação Básica”, vale lembrar que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica brasileira, sendo assim a Educação Física deve estar inserida nesta fase. Cabe agora discutir qual a relevância desta área do conhecimento no contexto da Educação Infantil.

É muito comum se pensar numa Educação Física Escolar voltada à padronização do movimento, consequência da sua conturbada trajetória desde o século XIX que passou por cinco tendências que priorizava o caráter tecnicista. Vale ressaltar que essas tendências estiveram entrelaçadas ao contexto histórico, econômico e social de cada momento. (COLETIVOS DE AUTORES, 1992; GHIRALDELLI JR, 2004)

Conforme Ghiraldelli(2004), as cinco primeiras tendências da Educação Física Escolar são:

- Educação Física Higienista – até 1930;
- Educação Física Militarista – 1930 até 1945;
- Educação Física Pedagogicista – 1945 até 1964;
- Educação Física Competitivista – pós 1964 e
- Educação Física Popular.

Vale lembrar que a discussão sobre essas tendências nesse trabalho serão feitas somente quando relacionadas com a temática desse estudo.

A partir dos anos 80 surgiram outras tendências visando romper com o modelo tecnicista vigente, embora esta concepção ainda estivesse presente de maneira hegemônica, esse foi o momento em que houve a valorização de novos conhecimentos nas áreas das ciências biológicas e humanas que embasaram a construção de uma nova fase da Educação Física que tem por objetivo desenvolver não apenas o aspecto biológico, como também as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos. (DARIDO, 2007)

Essas transformações possibilitaram a inserção da Educação Física na Educação Infantil devido ao papel atribuído à mesma, o de auxiliar no desenvolvimento funcional da criança preparando-a para o Ensino Fundamental (percepção, lateralidade, orientação espaço-lateral, coordenação motora, visual e esquema corporal), enfim, o movimento era o meio para o desenvolvimento cognitivo, e dessa forma a criança tinha um caráter universal, não se considerava suas diferenças, como afirma Bracht:

[...] essa proposta vem sendo criticada exatamente porque não confere à EF uma especificidade; ficando seu papel subordinado a outras disciplinas escolares. Nessa perspectiva o movimento é mero instrumento, não sendo as formas culturais do movimentar-se humano consideradas um saber a ser transmitido pela escola. (BRACH, 1999, p. 79, apud SIMÃO, 2005)

Atualmente, a Educação Física procura uma prática pedagógica comprometida com o desenvolvimento integral do indivíduo, respeitando suas diversidades, ampliando experiências de movimentos, a leitura de mundo e de si mesmo contribuindo com a produção da cultura infantil, de sua autonomia e identidade. Diante deste contexto, a Educação Física tem grande importância na Educação Infantil e deve ser vista de forma integrada com outras áreas de conhecimento e fazendo parte do processo pedagógico da instituição.

Em relação ao seu papel pedagógico, a Educação Física deve atuar como qualquer outra disciplina da escola, e não desintegrada dela. As habilidades motoras precisam ser desenvolvidas, sem dúvida, mas deve estar claro quais serão as conseqüências disso do ponto de vista cognitivo, social e afetivo. Sem se tornar uma disciplina auxiliar de outras, a atividade da Educação Física precisa garantir que, de fato, as

ações físicas e as noções lógico-matemáticas que a criança usará nas atividades escolares e fora da escola possam se estruturar adequadamente. (FREIRE, 2002, p. 24)

Freire esclarece o papel educacional da Educação Física e entende que não é somente desenvolver a capacidade motora, ou mesmo possuir um caráter recreacionista ou de lazer, mas envolver todo o aspecto que garante o desenvolvimento da autonomia e identidade do indivíduo.

Portanto, pensar em Educação Física na Educação Infantil é algo ainda muito novo, desafiador e, sem dúvida, polêmico, mesmo tendo tantas pesquisas que demonstram a importância do movimento para o desenvolvimento integral da criança. Percebemos isso pelo simples fato de observarmos a falta de professores especializados atuantes nesta etapa da educação básica. Como também pelo número reduzido de produções teóricas e obras literárias a esse respeito. Um ponto bastante delicado é sobre a atuação de um professor especialista atuando em conjunto com generalista (unidocente), uma vez que alguns autores afirmam que esse tipo de trabalho reforça o modelo escolarizante e fragmentado da Educação Infantil, uma vez que “(...) algumas vezes, a presença da ‘especialista’ em determinada disciplina na organização curricular é sinônimo de uma concepção fragmentária do conhecimento”(Sayão, 1999, p.224)

Nessa perspectiva, a autora só considera a necessidade deste profissional na Educação Infantil se sua proposta pedagógica estiver interligada ao projeto da instituição. Ela afirma ainda que é importante compartilhar os saberes dos profissionais envolvidos para que possa completar o trabalho de todos e propiciem novas experiências que venham possibilitar o desenvolvimento dos alunos.

Em contrapartida, Ayoub (2005) considera que não se deva pensar em professores ‘generalistas’ ou ‘especialistas’, mas sim em professores de Educação Infantil, pois juntos devem realizar um trabalho que possam unir diversos saberes docentes na construção de projetos voltados ao desenvolvimento da criança. Ela completa afirmando que a Educação Infantil é o espaço onde a criança se alfabetiza na linguagem corporal, haja vista que ela brinca com o corpo e o movimento, e a relação adulto/criança e criança/criança deve ter presente a todo instante a dimensão lúdica como essencial para ação educativa na infância.

Para que se justifique a presença da Educação Física na Educação Infantil ela deve estar integrada com o projeto pedagógico visando romper a concepção dualista

que separa corpo e mente, deixar de ser associada com as brincadeiras no parque e ser vista como uma disciplina que não age somente no corpo em si, mas nas manifestações culturais referentes ao corpo e movimento, historicamente definidas como jogo, esporte, dança, luta e ginástica em que este corpo/ser humano esta inserido. É pensar em uma Educação Física que vê o individuo como um ser eminentemente cultural cheio de representações sobre o mundo, o corpo e a escola. (DAOLIO, 2007)

Faz-se necessário considerar as condições concretas em que a criança esta inserida, respeitá-la como sujeito social que oriunda de uma classe, de uma etnia, possui valores, hábitos e faz parte de um grupo social. Toda essa cultura infantil se expressa através do movimento, através dos jogos, das brincadeiras e das fantasias e é formada através de coleções de vários objetos reunidos durante esta fase da vida, assim Kramer (2007) completa:

Como um colecionador, a criança caça, procura. As crianças, em sua tentativa de descobrir e conhecer o mundo, atuam sobre os objetos e os libertam de sua obrigação de ser úteis. Na ação infantil, vai se expressando, assim, uma experiência cultural na qual elas atribuem significados diversos às coisas, fatos e artefatos. Como um colecionador, a criança busca, perde e encontra, separa os objetos de seus contextos, vai juntando figurinhas, chapinhas, ponteiros, pedaços de lápis, borrachas antigas, pedaços de brinquedos, lembranças, presentes, fotografias. (KRAMER, 2007, p 16)

Contudo, quando a criança adentra no âmbito escolar muitas vezes isso não é considerado, sua cultura infantil não é valorizada, elas são submetidas à atividades lúdicas com função pedagógica e isso impede que a criança crie sua própria forma de brincar e se expressar, nesta perspectiva há uma tendência a negação da construção da cultura infantil sendo esta determinada pela cultura do adulto. (SAYÃO, 2002)

Essa visão reducionista do Movimento, destituído de sentidos, significados e intencionalidades ocorre muitas vezes devido a falta de um conhecimento específico do professor unidocente. Assim entendo que é de extrema importância tratar das especificidades do campo do conhecimento da Educação Física desde a primeira etapa da educação, pois a criança é um ser curioso, ávido em descobrir, experimentar novas sensações, por isso ela pula, corre, se arrasta, rola, mexe em objetos com signos dentro do seu contexto cultural, pois descobrir, criar e reinventar faz parte de sua cultura, e se falando em cultura infantil implica na intersecção corpo e movimento.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

O corpo, privilegiado nas “aulas de movimento”, é o mesmo que incomoda as “aulas de raciocínio”. Por que não fazer uma só escola para os dois unindo (naturalmente) e que o homem separou (culturalmente).
Mattos

2.1 METODOLOGIA

Partindo da perspectiva de que a metodologia são passos ordenados logicamente onde se torna possível chegar ao conhecimento de algo, é alcançar determinado fim ou objetivo (SOARES, 2003), iremos aqui destacar os passos que auxiliaram na busca do conhecimento da realidade a fim de atingir os objetivos propostos deste estudo.

Inicialmente, foi realizado um levantamento bibliográfico acerca do tema proposto com a finalidade de obter informações a procura de respostas e suprimir dúvidas, uma vez que este tipo de investigação aproxima o pesquisador em contato direto com o que já foi escrito sobre um determinado assunto. Porém, no decorrer do processo de pesquisa, sentimos a necessidade de recolher dados sobre o problema em seu ambiente natural para enriquecer este estudo.

Portanto, optamos em realizar também a pesquisa de campo, que segundo Gil(1991) se caracteriza pela observação dos fatos com maior profundidade, e desta forma, chegarmos há uma melhor compreensão da realidade e por entender que investigar o objeto de estudo no seu contexto natural possibilita a obtenção de informações e estreita a relação entre o investigador e o fenômeno estudado.

Assim sendo, a presente pesquisa terá uma abordagem qualitativa, haja vista que por meio deste tipo de abordagem o investigador interpreta os fatos em seu ambiente natural em busca da solução do problema indicado no seu contexto espacial/temporal, é importante saber em que circunstâncias históricas o fenômeno esta inserido, pois “para

o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado.”(BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.48)

Os instrumentos metodológicos utilizados com o propósito de colher informações foram o questionário com perguntas abertas, uma vez que, segundo Marconi e Lakatos (2002) este recurso permiti ao informante uma resposta livre, usando linguagem própria e emitir opiniões. Outro documento empregado foi a análise documental por considerar uma valiosa fonte de dados qualitativos onde é possível ser retiradas informações que completem já obtidas por outras técnicas e/ou revelando novos aspectos (LÜDKE E ANDRÉ 1986, p. 38). Para tanto, analisamos planos de aulas, rotinas semanais e diretrizes curriculares da Educação Infantil da instituição.

Por fim, com o intuito de enriquecer a pesquisa e esclarecer os dados colhidos através de outros instrumentos utilizamos a observação com foco na rotina da creche por entender que esse recurso possibilita uma relação mais estreita com o fenômeno pesquisado e o pesquisador. Nesta ocasião houve também o registro fotográfico dos ambientes internos e externos da creche por acreditar que representa uma fonte de dados importante para subsidiar este trabalho, uma vez que podemos registrar estes espaços sendo utilizados pelas crianças.

2.2 LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa ocorreu numa creche municipal da cidade de Jacobina-Ba. Fundada em 1995, atende crianças de 02 a 05 anos de idade. Possui 05 salas de aula, sendo as classes divididas de acordo com a idade e são chamadas de Estágios, assim classificados: Estagio I A – crianças de 02 anos; Estágio I B – crianças de 03 anos; Estagio II – crianças de 04 anos e Estágio III – crianças de 05 anos. Consta também de uma cozinha, um refeitório, uma sala que funciona como secretaria, três banheiros, sendo dois para os alunos e um para funcionários.

Funciona de segunda-feira à sexta-feira das 7:00 às 17:00 horas. O corpo docente é formado por 07 professoras, possui 02 funcionárias responsáveis pela cozinha, 03 pelos serviços gerais e uma coordenadora, e encontram-se matriculados 116 alunos.

2.3 SUJEITOS DA PESQUISA

A investigação contemplou a participação de 03 professoras da supracitada instituição, sendo uma de cada Estágio (I, II e III), pois considero que desta forma seria possível obter informações que atingissem a faixa etária atendida pela creche.

Para preservar a identidade das professoras participantes, usaremos pseudônimos, assim chamaremos de professora Alba, aquela que atua no Estágio I, professora Beth que atua no Estágio II e de professora Carla atuante no Estágio III. Elas têm respectivamente 46, 26 e 22 anos de idade. Em relação a formação profissional a primeira possui o Magistério (ensino médio), a segunda cursa o terceiro semestre de Letras Vernáculas e a terceira o sétimo semestre do curso em Licenciatura de História. A cerca do tempo de atuação na Educação Infantil, a professora Alba informa que tem 15 anos na creche, desde sua inauguração. As professoras Beth e Carla possuem o mesmo período, 2 anos e meio que encontram-se atuando nesta etapa.

3. ALGUMAS IMPRESSÕES DOS PROTAGONISTAS DESTA HISTÓRIA

[...] sabemos ser a criança dotada de um grande dinamismo, sendo o movimento inerente a sua própria vida. Movimentar-se é uma necessidade básica de todo o ser humano, e na criança esta necessidade apresenta-se de forma mais explícita, por ser esta não apenas dotada de movimento, mas ser o próprio movimento. (RISCIK)

Este capítulo visa apresentar e analisar as informações obtidas através dos recursos metodológicos utilizados no decorrer desta pesquisa com intuito de conhecer a realidade na sua forma mais natural, assim possibilitará responder algumas inquietações que surgiram durante o processo de construção deste trabalho, tais como: o movimento está presente na Educação Infantil? de que maneira?; qual a importância que os professores atribuem a esse eixo de trabalho?. Assim como saber se os conhecimentos teóricos elaborados têm interferido na práxis das creches.

O questionário foi composto por 15 perguntas abertas, das quais foram divididas em quatro categorias assim classificadas:

- Formação docente;
- Concepção de Infância;
- Concepção de Educação Infantil e
- Concepção de Movimento.

3.1 FORMAÇÃO DOCENTE

Para saber sobre formação docente, as participantes responderam algumas questões que, como já foi relatado no capítulo anterior percebemos que as mesmas possuem formação adequada, magistério, de acordo com a legislação, ou estão em processo de graduação, porém cursando áreas que não permitem um conhecimento específico para atuação em Educação Infantil.

Em seguida as professoras foram questionadas sobre a realização de alguma formação específica para atuarem na Educação Infantil, todas responderam que “*não*”.

Logo, responderam a questão: você gosta da etapa que atua. A professora Alba informou que “*não me vejo ensinando em outra etapa, pois desde o início da minha experiência como professora sempre foi nesta mesma creche que exerci minha profissão*”. Já as professoras Beth e Carla responderam que “*no início teve receio, porque era a minha primeira experiência na área e não sabia o que era ensinar para aqueles meninos tão pequenos, mas hoje vejo que não tem diferença, eles precisam aprender a ler e escrever*”, resposta de uma destas professoras.

Esta claro que a falta de conhecimento específico de uma Pedagogia da Infância cria uma idéia de Educação Infantil voltada à alfabetização como elemento principal da prática pedagógica e muitas vezes exigindo dessas crianças tarefas inadequadas ao desenvolvimento em que se encontram.

Sabemos que o profissional que atua na Educação infantil, ao longo da história, passou por varias reformulações. Chamadas de “crecheiras” quando a finalidade desta etapa era apenas de caráter assistencialista, o objetivo era apenas de cuidar das crianças enquanto suas mães trabalhavam, não havia ainda a preocupação no processo educativo. Foi em 1988, com a promulgação da Constituição Federal que a Educação Infantil passou a ter uma perspectiva educacional, contudo não era exigida uma formação qualificada para atuar nesta área. Hoje a visão é diferente, existe uma preocupação na formação integral da criança, como preconiza a nova LDB no título VI, art. 62 que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

Porém, o cenário da realidade ainda nos mostra a falta de formação especializada dos professores que atuam na Educação Infantil. Vejamos que as professoras que participaram da pesquisa apenas uma têm formação em Magistério, porém, há mais de 15 anos e durante esse período nenhum curso de capacitação ou formação especializada, e as outras duas cursando cursos de graduação que os quais não são direcionados para a área em que atuam.

É fundamental o atendimento de qualidade nos primeiros cinco anos da educação da criança para que haja uma implementação de uma proposta pedagógica adequada ao seu nível de desenvolvimento observando, evidentemente, as diversidades e mudanças psicossociais desta fase. Sobre isso, Campos (1999) esclarece que:

Na área de educação infantil, o debate sobre a formação de professores, ou de educadores como alguns ainda preferem chamar, sempre partiu de uma ênfase muito grande sobre as características do desenvolvimento infantil na faixa de 0 a 6 anos. O conhecimento que existe sobre essa etapa do desenvolvimento humano – e mais recentemente, sobre como as crianças pequenas se desenvolvem em ambientes coletivos de acolhimento e educação – tem sido, na maioria dos países, um dos pressupostos básicos para a formulação de propostas pedagógicas para essa faixa etária e para o delineamento da formação prévia e em serviço dos profissionais que trabalham nas creches e nas pré-escolas. A consideração do duplo aspecto “educar e cuidar” na definição de programas e do perfil do educador decorre dessa importância conferida às necessidades de desenvolvimento da criança pequena. (CAMPOS, 1999, p.127)

No que tange ao RCNEI, foram interrogadas se já tinham lido e o que achava deste documento. A primeira, professora Alba, esclarece: *“li alguns trechos nos encontros pedagógicos e não quero opinar sobre o RCNEI por isso”*. A professora Beth informou que: *“já li para me informar de alguns objetivos das disciplinas de língua portuguesa, matemática e sociedade e natureza, mas ainda não tive a oportunidade de ler por inteiro porque não tenho nenhum dos três volumes”*. A mesma justificativa foi da professora Carla, que acrescentou assim: *“tenho conhecimento da importância do RCNEI para melhorar a qualidade do ensino, mas infelizmente não li ele todo ainda.”*

O RCNEI foi criado com objetivo de oferecer subsídios para os professores desta etapa. No entanto, o que se vê é a total falta de interesse no conhecimento do mesmo, como também a negligência da secretaria de educação em não fornecer os três volumes do RCNEI aos seus professores da Educação Infantil.

Neste documento elas iriam encontrar temas importantes que ajudariam na melhora da qualidade do ensino e sua prática pedagógica, como por exemplo os objetivos da Educação Infantil, as características das crianças de 0 a 06 anos de idade, os objetivos propostos para as áreas do conhecimento, incluindo o Movimento, enfim, as professoras teriam as informações necessárias para auxiliar na sua conduta metodológica.

O RCNEI também descreve um perfil do professor de Educação Infantil afirmando que “o trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente” (BRASIL, 1996, p. 41). Desta forma, o profissional deverá ter competência para trabalhar com as diversas áreas do conhecimento, exigindo uma formação ampla, haja vista que deverá dialogar o tempo todo com ações de cuidar e educar e para que isso ocorra não apenas ter formação normal ou superior, mas um conhecimento das características das crianças que estão presentes na Educação Infantil para o cumprimento do desenvolvimento em todos os aspectos: corporal, cognitivo, emocional e social.

3.2 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA

No que se refere à concepção de infância, a primeira pergunta feita foi como elas definem as crianças dessa etapa. A professora Alba respondeu que “*elas são crianças que precisam de cuidados e aprender a serem autônomas, como também as letras, os números e identificar e escrever o nome próprio*”. Já a professora Beth relatou que “*são crianças que precisam ser estimuladas para se desenvolverem de forma geral*”. E a professora Carla diz que “*são seres que precisam ser lapidados para se tornarem homens de bem e ter uma formação profissional.*”

Em seguida, perguntei como elas definem as crianças desta creche, e as respostas foram unânimes: “*são crianças carentes, muito agressivas*” e “*com desenvolvimento cognitivo baixo, elas não aprendem rápido, e às vezes saem daqui sem aprender a ler*”.

Diante destas respostas não há dúvidas que as professoras ainda possuem uma concepção reducionista de infância. As enxergam como um “adulto em miniatura” que necessita de ser preenchido com informações que as preparem para a próxima etapa, o Ensino Fundamental. Não levam em conta as características desta criança, as suas necessidades e demandas.

Durante as minhas observações ouvia constantemente falas como “*menino desce da mesa*”, “*veja que menino desobediente*”, “*não pode subir na mesa, será que você não aprende isso?*”. Não, ela não entende que não deve subir na mesa, porque ela só possui 02 anos de idade e para ela o subir na mesa significa explorar as possibilidades de movimentos corporais e sua interação com objetos a sua volta, não é dessa maneira que impedirá essa atitude. E realmente não adiantava, porque todos os dias vários alunos desta classe subiam na mesa, se arrastavam em cima dela e até mesmo sentava para querer ver TV, mas eram sempre impedidas. A falta de conhecimento do desenvolvimento infantil é o responsável por atitudes rígidas pelo corpo docente em instituições de Educação Infantil, não conseguem ver e pensar como crianças, então interagem com os alunos como se eles fossem adultos.

A infância hoje ainda é vista como uma fase permeada pela desordem, agressividade, agitação, necessitando assim de ser “domesticado” para neutralizar o movimento infantil que é compreendido como desvio. Essa idéia é herança do período colonial, como explica Kischimoto (1993, p. 35):

A idéia de uma infância dotada de natureza má levou o século passado a criar duas representações: menino-diabo e menino-homem . A diabólica natureza infantil manifestava-se, no entender do período, nas brincadeiras infantis, na brutalidade com que meninos de engenho maltratavam os moleques da bagaceira nos espaços lúdicos oferecidos pela casa-grande e na imagem do menino-homem, aquela criança que precisava ser disciplinada para indireitar sua natureza nascida com desvios ... (apud SOARES, I. 1997)

Portanto, essa visão predomina nas instituições de ensino através das intensas tentativas dos professores em impedir da criança agir como criança, tentando a todo custo “indireitá-las” como se seu comportamento fosse inadequado e transformado-as em “meninos-homens”.

3.3 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Na tentativa de compreendermos a importância do movimento da criança na Educação Infantil tornou-se necessário, também, saber a concepção sobre a etapa em que essas professoras atuam.

Elas foram interrogadas acerca do objetivo da Educação Infantil. A professora Alba respondeu que o objetivo desta etapa é “*preparar a criança para a escola*”. *Para as outras duas, a Educação Infantil tem por objetivo “socializar a criança e ensiná-la ler, escrever e ter noções de matemática”.*

Foi essa mesma concepção preparatória que as professoras responderam a pergunta sobre que conteúdos eram abordados na sua classe, todas responderam que “os conteúdos são de língua portuguesa, matemática e natureza e sociedade” e que “a metodologia que muda de acordo com a idade dos alunos.”

Essa concepção é confirmada através da análise dos planos de aula, rotina e planos de curso. Em nenhum momento houve a inserção de qualquer disciplina que contemplasse o movimento, nem mesmo a metodologia utilizada tinha alguma característica lúdica. A “hora do movimento” estava inserida apenas no momento de ir ao parquinho. Ao analisar estes documentos me fiz um questionamento: onde estão os corpos destas crianças? Será que as mães se esqueceram de matriculá-los junto com as cabeças?

Veamos como ainda prevalece a concepção de Educação infantil como etapa preparatória para o ensino fundamental. Uma das professoras ao me apresentar a sua turma, explicou que a sala de aula tem que trazer um “ambiente alfabetizador”, que significa preencher as paredes da sala com cartazes, letras e números. Ao observar esta sala notei que não havia um só brinquedo, então perguntei a professora onde ela guardava. Para minha surpresa ela informou que não tinha brinquedos, que os alunos brincavam no parquinho na “hora do recreio”. Até mesmo o ambiente em sala de aula é organizado para atender a demanda que a professora exige e não aquela que deveria ser ideal para uma sala de aula composta por crianças de 04 anos de idade, cuja característica principal é negada em detrimento de uma exagerada preocupação em alfabetizar. Talvez por isso a denominação pré-escola, instituições de ensino para crianças de 4 a 5 anos. Freire (2002) lamenta a redução do papel da Educação infantil como um período preparatório para a escola, o que significa a “pedagogização” da Educação infantil.

Devido a este intenso treinamento alfabetizador que muitas crianças rejeitam as atividades e se apresentam tão “agressivas”, não se deve perder de vista que ela é um ser que se comunica através de gestos, do movimento. Para tanto, o professor deve ter a sensibilidade de entender as atitudes de recusa dos seus alunos e ajustar as atividades de acordo com o nível de desenvolvimento e interesse.

Presenciei uma cena que expressa essa falta de interesse dos alunos. A professora do Estágio III propôs uma atividade mimeografada de matemática. Logo achei um pouco complexa para a idade dos alunos, 05 anos, e fiquei observando a reação das crianças. Não foi diferente do que imaginei. A maioria rabiscou o exercício e logo começaram a se levantar da cadeira, correr pela sala, brigar e brincar, e claro que a

professora começou a gritar tentando desesperadamente controlar os meninos. Essa atitude de agitação se dava também quando a professora se ausentava da sala, ou quando alguém aparecia na porta da sala de aula ou mesmo quando a professora não estivesse controlando toda a turma. Era muito freqüente essas situações e acabavam sempre em conflito entre professora e alunos gerando um clima de tensão por quase todo dia.

Alguns autores como Ayoub e Sayão, criticam o modelo “escolarizante” da Educação Infantil, contudo, não se deve negar o trabalho pedagógico para a alfabetização, mas como isso ocorre, sobre isso Kuhlmann Junior (1999) afirma que:

É claro que a educação infantil não pode deixar de lado a preocupação com uma articulação com o ensino fundamental, especialmente para as crianças mais velhas que logo mais estarão na escola e se interessam por aprender a ler, escrever, contar. Isso poderia ser resolvido muito mais facilmente se houvesse clareza quanto ao caráter da educação infantil, se a criança fosse tomada como ponto de partida e não um ensino fundamental pré-existente. (kuhlmann,1999 appud AYOUB,2001, p. 54)

Tomar a criança como ponto de partida significa não perder de vista suas peculiaridades e garantir uma Educação Infantil voltada ao ser criança, que se expressa por meio da gestualidade, oralidade, da música, enfim utiliza de diversas linguagens e que estas devem estar presentes em seu currículo.

3.4 CONCEPÇÃO DE MOVIMENTO

Neste tópico procuro identificar como as professoras compreendem o movimento na Educação Infantil, bem como suas contribuições para o desenvolvimento dos alunos, se está presente no cotidiano desta creche e como se dá esta prática.

A primeira questão sobre este tema foi sobre a participação de algum tipo de formação específica para trabalhar com movimento. A resposta foi comum a todas, que “*não*” participaram de formação ou de nenhum tipo de capacitação para trabalharem com movimento. A professora Alba descreve que “*uso*



muita música para dançar, principalmente com DVD de Xuxa que tem muita música que faz movimentos e as crianças imitam a dança” e também *“todos os dias vamos para o pátio levar as crianças para brincarem”*. As outras duas professoras informaram que *“as crianças brincam no parque na hora do recreio”*. Elas acompanham seus alunos em horários diferentes, durante um período diário de 30 minutos.

Concernente ao espaço e recursos para as atividades com movimentos elas tiveram a mesma resposta. A área externa da creche é bem ampla, porém a estrutura do parque está em péssimo estado (figura 01). Encontram-se quebrados, enferrujados e o único que funciona, o escorregador, já oferece perigo, pois sua estrutura em fibra está rachando. A creche possui duas bolas, que sempre as crianças utilizam, três cordas e alguns bambolês que *“às vezes lembro de trazer para o recreio”*, relata uma delas.

Para as professoras as crianças gostam de movimento, porque elas ficam ansiosas para ir brincar no parque, não param na sala, *“é o tempo todo mandando elas sentarem”*, ainda disse *“se deixasse elas só andavam correndo pelo corredor”*.

Sobre o movimento das crianças desta creche elas relataram que elas *“são muito ativas”*, tem umas que são *“quietinhas, mas no geral elas dão trabalho para ficarem sentadas e “concentradas” na sala de aula”*. A professora Carla ainda acrescentou que *“é na hora de ir para o parque que os meninos extravasam suas energias, deixo eles correrem bastante porque sei que eles precisam disso para desenvolver a motricidade...”*.

E por fim, responderam a questão sobre a importância do movimento na Educação Infantil. Para a professora Alba o *“movimento é bom para desenvolver a coordenação motora”*. A resposta da professora Beth e Carla não foi muito diferente, uma delas descreveu que *“as atividades com movimento ajuda ao aluno a desenvolver a corpo, a coordenação motora e gastar a energia que a criança tem de sobra”*. Outra acrescentou informando que as crianças *“voltam dessas atividades mais calmas e ajudam a relaxar.”*

Diante das respostas, percebe que a concepção de movimento para estas professoras é de um movimento sem significado e intencionalidade. Não possuem conhecimento específico sobre a importância do movimentar-se nesta fase da vida. Para elas o movimento só deve estar presente na hora específica, como se pudessem controlar os corpos das crianças, imobilizá-los na sala de aula e soltá-los na “hora do recreio. Possuem a visão de movimento como deslocamento do corpo num espaço/tempo determinado e assim a criança desenvolve apenas o aspecto motor. E

muitas vezes o movimento natural da infância dentro da sala de aula é interpretado como indisciplina ou rebeldia.

Durante o período de observação ficou evidente a luta das professoras em tentar controlar os corpos dos alunos a todo custo para que eles se concentrassem na aula. A luta era travada com gritos e ameaças como deixar de ir brincar no parque. Imagine que essa criança tem seu movimento contido o tempo todo em que passa na creche, quase 10 horas, e ainda por cima ser privado do único momento que podem se movimentar livremente.

Ao responderem mais uma questão em relação a realização de alguma formação referente como trabalhar com movimento, a professora Alba informa que *“não vejo a necessidade de formação específica para trabalhar com movimento, até porque gosto muito de dançar, então eu uso música com imitação, cantigas de roda e levo sempre um cd com músicas infantis para dançar e cantar com as crianças”*. A professora Beth respondeu que *“não fiz nenhum curso, mas faz algumas brincadeiras que pesquiso e levo pra sala de aula”*, e ainda afirma algo interessante, *“não tenho jeito para dançar, pular e correr, então às vezes coloco um cd de música para criança e deixo eles a vontade.”* Não foi muito diferente a resposta de Carla, ela afirma que também *“não fiz nenhuma formação para trabalhar com Movimento”*, e afirma que *“esse trabalho é mais usado para as crianças do Estágio I que são bem pequenas e aprendem com brincadeiras e músicas.”*

Durante minhas observações não houve nenhum momento em que as professoras Beth e Carla proporcionassem alguma prática que envolvesse o movimento aos alunos do jeito que elas descreveram. Em todas as aulas só havia atividades pedagógicas relacionadas com linguagem escrita e oral, matemática e natureza e sociedade. Lembro de um momento em que a professora tinha a necessidade de realizar uma atividade de planejamento das próximas aulas, então ela entregou para cada aluno uns brinquedos e permitiu a sua utilização, porém não poderiam sair das carteiras, eles tinham que brincar sentados em suas cadeiras, mas não ocorreu como ela desejava, as crianças começaram a se levantar, a ir de uma carteira para outra com a intenção de socializar seu brinquedo, a se sentarem no chão e conversarem bastante, foi quando a professora ficou irritada com aquela “bagunça” e resolveu então puni-los, pegando de volta os brinquedos e deixá-los sentados de cabeça baixa até a segunda ordem



(figura 02). Concluo diante disto que até no momento de brincar os corpos devem ser controlados, não importa a intencionalidade da atividade, os corpos devem ser dóceis, pois “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado.” (FOUCAULT, 1987, p. 126 apud Soares, I. 1997)

Figura 02

De acordo com as rotinas das classes e os planos de aula que examinei não haviam atividades relacionadas com movimento. Na rotina o único momento de liberdade corporal era na “hora do recreio”. Para os alunos do Estágio I, nos momentos de espera de uma atividade e outra, como por exemplo, na espera do momento do almoço ou da saída, as crianças eram deixadas brincando com alguns brinquedos ou assistindo DVD, estes recursos eram utilizados com o intuito de ocupar o tempo dos alunos no momento de espera, não tinha nenhum planejamento nem intencionalidade específica nestas atividades. (figura 03)

Parece muito comum estes períodos de espera e ociosidade em instituições voltadas para crianças das camadas populares, exemplo disso está numa pesquisa realizada em creches comunitárias de Fortaleza que revela que a presença de “momentos de espera e ociosidade estão tão presentes no cotidiano das creches [...] que torna difícil separar rotina de espera, falar de uma sem citar a outra.”(ANDRADE, 1999 apud CRUZ, 2004). Eram nestes “períodos vazios”, ou seja, sem nenhuma atividade planejada que a professora do Estágio I utilizava a música, o DVD ou brincadeiras de cantigas de roda, com intuito de preencher o tempo de espera para ir ao refeitório.



Figura 03

Outro momento que me chamou muito a atenção era a ocasião da saída da sala de aula para o refeitório. As crianças eram mantidas em fila e não podiam correr no corredor, pois se assim o fizessem era obrigado a voltar para a sala e só iria para o refeitório depois que todos os outros alunos estivessem sentados, essa atitude era tomada por todas as professoras.

Dentro do prédio da instituição não era permitido qualquer movimentação que restringisse as regras da ordem, a disciplinalização de corpos dentro e fora da sala de aula, esta era uma ação constante nesta creche, como se o movimento corporal fosse algo que perturbasse o aprendizado, impedisse a construção do conhecimento. Uma sala de aula silenciosa é sinônimo de um bom professor, aquele que consegue controlar

sua turma é um sinal de autoridade e disciplina. Infelizmente os professores da Educação Infantil ainda não perceberam quem são estas crianças com quem eles convivem quase o dia inteiro e não oferecem para elas momentos de aprendizado de forma prazerosa, causando uma grande rejeição que muitas vezes essa atitude as acompanham por toda vida escolar.

Vale analisar até que ponto a formação dos professores generalistas é capaz de satisfazer o perfil docente que o RCNEI indica para a Educação Infantil, "...competência polivalente...", uma vez que constatamos a necessidade de uma melhor compreensão por parte das professoras participantes da pesquisa sobre a área em que atuam, os objetivos da Educação Infantil, um melhor entendimento sobre o desenvolvimento da criança e na prática pedagógica voltada ao movimento. Desta forma, é indispensável a implementação de cursos para capacitar esses professores e a inserção do professor de Educação Física para oferecer uma qualidade na formação educacional e cidadã das crianças presentes nesta etapa.

UMA HISTÓRIA SEM FIM...

A Educação Infantil é um segmento da Educação Básica importante no processo educativo, haja vista que representa o início de uma longa caminhada do homem rumo à construção do seu eu. Porém, ainda enfrenta grandes desafios que são debatidos em estudos e pesquisas na busca da melhora no atendimento da criança de 0 a 5 anos.

Um destes desafios está relacionado a dois aspectos relevantes e indissociáveis que permeiam o campo da Educação Infantil, o cuidar e o educar. Esses dois aspectos continuam ainda sendo um entrave na prática educativa, uma vez que os professores atuantes nesta etapa valorizam apenas um deles, ou seja, adota uma prática pedagógica meramente assistencialista ou considera apenas o desenvolvimento do aspecto cognitivo.

Outro ponto desafiador é a formação profissional desses educadores, pois em sua grande maioria são professores que não trazem um conhecimento acerca do desenvolvimento infantil e suas peculiaridades, elementos essenciais para uma prática pedagógica adequada e comprometida com o desenvolvimento integral destes pequeninos repletos de anseios e necessidades.

Tendo em vista o embasamento teórico dos autores que dialogamos no decorrer desta pesquisa, consideramos que a Educação Infantil é um espaço de desenvolvimento dos aspectos motor, cognitivo e afetivo-social que se relacionam entre si criando uma interdependência, uma vez que o corpo/mente não podem ser divididos, um utilizado na sala de aula, outro no pátio para movimentar-se. Esta integralidade vai se constituir na formação de um cidadão autônomo e interferir na relação que o sujeito vai estabelecer com a escola e com o conhecimento.

De acordo com Piaget, Wallon e Vygotsky, durante a fase da infância que a criança encontra-se presente na Educação Infantil, é um período em que o movimento significa uma forma de linguagem fundamental, pois é por meio dos gestos, da expressão corporal, do movimento que a criança estabelece uma relação consigo, com o outro e com o mundo que a cerca. O seu corpo é instrumento de diálogo entre o mundo infantil e do adulto, sendo assim, o movimento possui um papel importante no decorrer do processo do desenvolvimento infantil.

Contudo, percebe-se que o movimento só esta presente na “hora do recreio” com fins recreacionista e de lazer, espaço onde as crianças se movimentam, realizam novos experimentos com seu corpo por meio da sua criatividade, ou então, aparece em alguns momentos em sala de aula para preencher o tempo de espera entre uma atividade e outra da rotina, sem intervenção do adulto, ou interação com materiais, ou planejamento, apenas o movimento pelo movimento.

Diante dessa questão, a Educação Física tem um papel relevante nesta etapa, haja vista que esta área do conhecimento trata das especificidades do corpo em movimento, e a criança que está presente na Educação Infantil possui uma característica essencial que é a intensidade dos movimentos corporais.

Porém, ressalto que o significado da Educação Física não é trabalhar o corpo de forma isolada, enquanto o intelectual é desenvolvido em sala de aula por outro profissional. Acredito que um trabalho que visa a formação integral da criança e comprometida com a qualidade do exercício da profissão deve ser realizado de forma integrada com o projeto pedagógico, em parceria com o professor generalista com intuito de mudar esta concepção dicotômica corpo/mente e possuir um conhecimento sobre o desenvolvimento infantil para uma formação de qualidade.

Ressalto, ainda, a necessidade dos cursos de formação do profissional de Educação Física oferecer momentos específicos voltados para a atuação profissional com crianças, seja através de componentes curriculares, seja oficinas dentre outros, pois, só assim, será possível uma atuação adequada para a formação infantil.

Diante do que foi exposto, se percebe que o movimento nas instituições de Educação Infantil voltadas para as crianças das camadas populares é um “faz de conta”, pois a possibilidade de se movimentar não está inserida no currículo, de forma planejada é apenas um meio de “extravasar a energia das crianças” ou de recreá-las.

Constato através da pesquisa de campo que a concepção de movimento que os professores da Educação Infantil possui é reducional, visa apenas o deslocamento do corpo/espaço/tempo. Esta visão errônea impede a criança de vivenciar atividades com

movimentos que ajudariam no seu desenvolvimento de forma ampla, na construção de sua cultura e autonomia. O movimentar-se dentro ou fora de uma instituição de ensino infantil acontece de forma natural que vem intrínseco nela, algo inseparável, pois sua essência é o movimento e não deveria ser considerado algo perturbador, como se costuma adjectivá-lo, tornando-se sinônimo de indisciplina. A escola possui essa tendência em domesticar corpos desde a tenra idade para torná-los dóceis e prontos a viver numa sociedade repleta de desigualdades. Os professores são agentes desta dominação, uma vez que reproduzem a atitude da sociedade, muitas vezes sem muita clareza do seu ato, em reprimir os corpos com intuito de discipliná-los.

Sendo assim, acredito que esta pesquisa poderá colaborar com a busca pela qualidade na proposta didático-metodológica daqueles que atuam na Educação Infantil e na valorização do professor de Educação Física, pois tornar o movimento real dentro da instituição escolar possibilitará a interação da criança consigo e com os outros, a expressão do seu eu, da afetividade, dos desejos, enfim, possibilitará a criança a dialogar de forma mais natural com o mundo que a cerca.

Dentre as dificuldades encontradas, destacamos a falta de obras literárias no que tange a relação do movimento, a Educação Infantil e a Educação Física. Existem algumas pesquisas e artigos que tratam do assunto, porém ainda é insuficiente diante de um tema tão enriquecedor para o avanço na produção na área educacional da nossa sociedade. Destaco também a ausência de professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil, uma vez que era necessário um diálogo com este protagonista da história para esclarecer aspectos vinculados a sua prática nesta etapa.

Por esse motivo não tenho a intenção de findar a discussão sobre este tema, e sim buscar uma reflexão concernente a importância da inserção do professor de Educação Física, bem como suas contribuições tanto para o desenvolvimento da criança, como para qualificar a prática pedagógica na Educação Infantil. O resgate do movimento na instituição escolar infantil também deve ser resgatado, como instrumento da expressão corporal e linguagem, garantindo suas manifestações sócio-culturais e afetivas, para que se concretize um projeto pedagógico comprometido com uma sociedade mais justa, uma vez que as crianças são sujeitos históricos e prontos a intervirem na construção e transformação do mundo vivido.

REFERENCIAS

ALMEIDA, Elvira. **Arte lúdica**. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 1997.

ANDRADE, Rosimeire Costa de. **A espera e a ociosidade na rotina das creches comunitárias de Fortaleza no período de adaptação das crianças**. In Linguagem e Educação da Criança. Silvia Helena Vieira Cruz e Monica Petralanda de Hollanda (orgs). Fortaleza: Editora UFC, 2004

AYOUB, Eliana. **Reflexões sobre a Educação Física na Educação Inafnatil**. Revista Paulista de Educ. Física. São Paulo, supl.4, p.53-60, 2001

BARBOSA, E. **A Educação Física na Educação Infantil: Um Estudo no Município de Sumaré** – S.P. Monografia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCCAMP, Campinas, 2006.

BARRETO, Ângela M. R. **Situação atual da educação infantil no Brasil**. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. v. 2. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Alegre: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação) v. 12

BORGES, Célio J. **Educação Física para o pré-escolar**. 4.ed. Rio de Janeiro: Sprint, 1987.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 305 p.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/96**. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política nacional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

CAMPOS, Maria Malta. **A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate.** Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, dezembro/99.
<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a07v2068.pdf> acessado em 30/07/2010

COLETIVOS DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física.** SP. Cortez, 1992

DAOLIO, Jocimar, **Educação Física e o conceito de cultura.** 2ª ed., Campinas SP. Autores Associados (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo) 2007

DARIDO, S.C. & SOUZA JUNIOR O. M. **Para ensinar Educação Física – Possibilidades de Intervenção na Escola –** Campinas, SP: Papyrus – 2007.

DIDONET, Vital. **Creche: a que veio, para onde vai.** In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti (Org.). **Os fazeres na educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2000.

FILGUEIRAS, Isabel Porto. **A criança e o movimento: Questões para pensar a prática pedagógica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.** Revista Avisa Lá, nº 11 – Edição julho/2002 Coluna: Conhecendo a criança

FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo inteiro: teoria e pratica da Educação Física.** 4ª edição, São Paulo: Editora Scipione, 2002

GALVAO, Izabel. **Henri wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** 5ª Ed. Petrópolis-RJ. Vozes 2000

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 2. ed. SP: Atlas, 1991.

GOULART, Iris Barbosa. **Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor.** 2ª ed, Pretópolis, RJ: vozes, 2005

HILDEBRAT-STRAMANN, Reiner (Org). **Educação Física aberta à experiência: uma concepção didática em discussão:** Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2009

JESUS, Joselito Manoel de. **Vygotsky e uma caixa de isopor sobre os Ombros.** Presente! Revista de Educação: Ano 16 Set/Nov 2008, Edições Loyola.

JR GHIRALDELLI, Paulo. **Educação Física Progressista. A pedagogia Critico-Social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira.** 9ª Ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2004

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade.** In: Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de seis anos de idade / organização Janete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricelia Ribeiro do Nascimento - Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2007, 135 p

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN, M. **Educando a Infância Brasileira**. In: LOPES, E. M. T. ;FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). Belo Horizonte:Editora Autêtica, 2000, 606p.

LIBANEO, J.C.. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992

MARANHÃO, Diva. **Ensinar brincando: a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira**. 3. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2004. 127 p.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil**. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 1997. p. 51-76.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 5ª Ed. SP: Atlas, 2002

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sóciohistórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. **Creches: Crianças, faz de conta e Cia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado e MACHADO, Maria Cristina Gomes Machado. **A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: AVANÇOS, RETROCESSOS E DESAFIOS DESSA MODALIDADE EDUCACIONAL** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009 - acessado em 31/01/2010 disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf

PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento**. 2ª Ed. Vozes : Petrópolis, 1996.

_____, Jean; CABRAL, Alvaro; OITICICA, Christiano Monteiro. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3ª. ed Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, c1990. 370 p.

RAPPAPORT, Clara Regina, et al – 19. **Psicologia do desenvolvimento : volume 1 : teorias do desenvolvimento : conceitos fundamentais**. São Paulo, EPU – 1981

RIBEIRO, M.L.S. **História da educação brasileira**. Campinas: Editora: Autores Associados, 2003.

RISCIK, Márcio. **Educação Física Escolar: Sentido Educativo das práticas corporais no Ensino Fundamental 1º e 2º ciclos** - Belém, 2007 disponível em <http://www.monografias.br/brasilecola.com/educacao-fisica/educacao-fisica-escolar.htm> acesso em: 30/05/2010

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SANTIN, S. **Educação Física: temas pedagógicos**, 2001, 2.ª ed. Porto Alegre: EST Edições

SANTOS, Isis Flora. **COMO SE DEU O PERCURSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL AO LONGO DOS SÉCULOS XIX E XX?** Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/46IsisFloraSantos.pdf> acesso em: 28/01/2010

SAYÃO, Deborah Thomé. **Corpo e Movimento: Notas para Problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física.** Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002

_____, Deborah Thomé. **Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias.** Revista Motrivivência, v.11, n.13, p.221-38, 1999

SIMÃO, M. B. **Educação física na educação infantil: refletindo sobre a “hora da educação física.** Revista Motrivivencia. nº 25, dezembro, 2005

SOARES, Edvaldo. **Metodologia Científica: lógica, epistemologia e normas.** SP: Atlas, 2003

SOARES, Ilma Maria Fernandes. **LUGAR DE BRINCAR É NA ESCOLA: IDEOLOGIA, REALIDADE E PRÁXIS.** Monografia apresentada em curso de especialização. Uneb. Serrinha-Ba: 1997

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1988.

_____. **Pensamento e linguagem.** 2ª Ed. São Paulo, Martins fontes, 1989

WADSWORTH, Barry. **Inteligência e Afetividade da Criança.** 4. Ed. São Paulo : Enio Matheus Guazzelli, 1996.

APÊNDICE

a) QUESTIONÁRIO

1. Perfil do profissional:
 - a. Idade
 - b. Formação profissional
 - c. Tempo de atuação na Educação Infantil
2. Você fez alguma formação específica para atuar na creche? E para atuar com o movimento infantil?
3. Você gosta da etapa que atua?
4. Como você define as crianças dessa etapa?
5. E as crianças dessa creche?
6. Qual o objetivo da Educação Infantil?
7. Quais conteúdos abordados na sua classe?
8. Você já leu o RCNEI?
9. O que você acha do RCNEI?

10. Você fez alguma formação específica para trabalhar com movimento sua classe?
11. Qual a forma que você trabalha o movimento com as crianças?
12. Como você avalia o espaço/recursos dessa instituição para o movimento da criança?
13. Você considera que as crianças gostam de atividades com movimento?
14. O que você acha do movimento das crianças na creche?
15. Você se considera preparada para atuar com o movimento com as crianças?
Explique.