

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

QUIETAS E CALADAS: REFLEXÕES SOBRE AS  
ATIVIDADES DE MOVIMENTO COM CRIANÇAS NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL

Dijnane Fernanda Vedovatto Iza

São Carlos – SP

2003

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

QUIETAS E CALADAS: REFLEXÕES SOBRE AS  
ATIVIDADES DE MOVIMENTO COM CRIANÇAS NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL

Dijnane Fernanda Vedovatto Iza

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração: Metodologia de Ensino.

São Carlos – SP

2003

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

I98qc

Iza, Dijnane Fernanda Vedovatto.

Quietas e caladas: reflexões sobre as atividades de movimento com crianças na educação infantil / Dijnane Fernanda Vedovatto Iza. -- São Carlos : UFSCar, 2004. 106 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2003.

1. Educação pré-escolar. 2. Atividades de movimento. 3. Rotina diária de creche. I. Título.

CDD: 372.2 (20<sup>a</sup>)

BANCA EXAMINADORA

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Aparecida Mello  
(Orientadora –DME – UFSCar)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Izabel Galvão Gomes Pereira  
(FE – USP)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nancy Vinagre Fonseca de Almeida  
(DPSI - UFSCar)

---

## DEDICATÓRA

*Ao Helion, por fazer parte da minha vida de um jeito que só nós sabemos; e aos nossos filhos Beatriz, Heitor e Vinícius que trazem muitas alegrias e ensinamentos todos os dias.*

## AGRADECIMENTOS

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Aparecida Mello, pela atenção, paciência, incentivo e dedicação durante todo o processo de construção deste trabalho.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Itacy Salgado Basso, pelas valiosas contribuições em diversos momentos do desenvolvimento dessa pesquisa e pelo exemplo de profissional que muito me ensinou.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nancy Vinagre Fonseca de Almeida pelas importantes considerações no exame de qualificação.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Izabel Galvão Gomes Pereira pelas valiosas contribuições na Educação Infantil e por aceitar participar da banca examinadora.

Às Professoras e aos colegas deste Programa que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

À Maria do Céu que sempre me ajudou quando precisei e pelo carinho, presente desde a minha chegada à UFSCar.

Ao Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior, que desde o início da graduação me incentivou à pesquisa, apoiando e orientando meus primeiros passos nesse campo.

Ao Prof. Dr. Glauco Nunes Souto Ramos, que me orientou na monografia de graduação, e também em outros trabalhos, e sempre incentivou a prosseguir como pesquisadora.

À Prof.<sup>a</sup> LÍlian pela amizade, apoio, incentivo em vários momentos deste trabalho.

A Maria Helena, do Programa de Pós Graduação em Educação, pela atenção e pela ajuda em diversos momentos do curso.

À minha mãe Maria Inês, e às minhas irmãs Diane e Débora que sempre torcem por mim, mesmo à distância.

À minha sogra Haruco Iza e ao meu sogro Hidezada Iza que me ajudaram (e continuam ajudando) em muitas coisas, me apoiaram e incentivaram a estudar, e sempre se disponibilizaram a cuidar dos meus três filhos, dispensando a eles muita atenção e carinho, sou muito grata por tudo isso, vocês foram fundamentais para esse trabalho.

À CAPES pela bolsa concedida para realização deste trabalho.

## SUMÁRIO

ORIGEM DO TRABALHO.....	10
1. CRIANÇA, INFÂNCIA: UM POUCO DE HISTÓRIA.....	13
1.1 A Educação de Crianças Pequenas.....	20
2. O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	25
2.1 A importância do Movimento no Desenvolvimento da Criança Pequena...31	
3. O MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	38
3.1 A rotina Diária na Creche e as atividades de Movimento.....	41
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	45
4.1 A coleta de dados.....	45
4.2 Elaboração do Protocolo de Observação das atividades da creche.....	48
4.3 Organizando os Dados.....	50
5. RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS.....	52
5.1 Educação Infantil na Cidade de São Carlos.....	52
5.2 Número de Crianças por Professora na Creche Pesquisada.....	55
5.3 Quieta e Calada: o Não-Movimento na Educação Infantil.....	57
5.4 Atividades de Movimento na Creche.....	75
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	89
ANEXOS	
APÊNDICES	

## RESUMO

O objetivo deste trabalho foi identificar, na rotina diária de uma creche municipal, as atividades de Movimento promovidas pelas profissionais que atuam com crianças pequenas.

Em que momentos da rotina diária da creche ocorrem atividades de Movimento? Que atividades de Movimento as crianças realizam espontaneamente (atividade livre)? Que atividades de Movimento são propostas pela professora (atividade dirigida)? Como estas atividades são propostas? Quais oportunidades as crianças têm de se movimentar na rotina diária da creche? As crianças têm acesso a materiais e espaços diversificados? Essas foram algumas questões que nortearam essa pesquisa.

As educadoras são fundamentais para realizar todas as atividades na rotina da creche, por isso tive como referencial teórico conceitos baseados na perspectiva histórico-cultural como mediação, a zona de desenvolvimento próximo, de movimento na educação infantil e sua importância no desenvolvimento da criança.

Os instrumentos metodológicos utilizados para a coleta de dados foram vídeo-gravações da rotina da creche, efetuadas no período da manhã e tarde, três vezes por semana, durante dois meses.

Os resultados indicam maior incentivo ao Não-Movimento com atividades que exigem grande concentração das crianças, com a constante insistência das educadoras em manter as crianças quietas e caladas.

As atividades de Movimento realizadas na creche não obtiveram adesão das crianças, possivelmente por alguns problemas referentes à metodologia de ensino das profissionais.

Por fim, este trabalho deixa como contribuição algumas discussões sobre os tipos de atividades realizadas em instituições de Educação Infantil, o que inclui o Movimento como importante elemento no desenvolvimento da criança, tal elemento precisa ser considerado na prática das profissionais. Aponto também para uma melhor formação das educadoras, para atuarem com as crianças pequenas, de maneira que, ofereçam um trabalho de maior qualidade para a Educação Infantil.

## ABSTRACT

The objective of this research was to identify the activities of movement promoted by professionals dealing with young children in the daily routine of a municipal daycare.

Some concerns have guided this research: When, during the routine of the daycare, did the activities of movement take place? What activities of movement did the children perform spontaneously (free activity)? What activities of movement were proposed by the teacher (guided activity)? In what ways are these activities proposed? Which opportunities have the children to move themselves in the daily routine of the daycare? Do they have access to diversified materials and spaces?

As a theoretical reference, the historical-cultural approach was used. It takes into consideration concepts such as mediation and proximal zone of development, which were helpful in the analysis of the quality of the activities of movement addressed to the children and of the importance of these activities for children from 0 to 6 years old.

Data was collected through video-recordings in the morning and afternoon period in the daily routine in a daycare in São Carlos (São Paulo – Brazil), as well as documents concerning the planning of the daily routine. Recordings were made three times a week for two months.

Results have shown greater incentive to "Non-movement"; in other words, scholastic activities, which demand great periods of concentration especially for children from 4 to 6 years old, in the constant insistence from the teachers in keeping them quiet, seated and silent. The very few activities of movement proposed by the educators didn't motivate the children to participate in them, possibly the way that the teachers developed the activities with the children. Mediation wasn't accomplished several times and the children were not helped in order to perform the activity, which was sometimes too demanding; eventually, they gave up for not being able to perform what was requested. Such actions indicate lack of organization in the development of the activities proposed.

This research discusses the activities of movement as important elements in children's development, as well as the need of the teacher's mediation opposing such activities to those of "Non-movement", so frequent in the daily routine of this specific day care, which might reflect the situation of Brazilian daycares in relation to early childhood education.

In this perspective, we cannot overlook the need of investing in the formation of educators/teachers of children from 0 to 6 years old as one of the main actions towards for the establishment of the quality education in Brazilian daycares.

## **ORIGEM DO TRABALHO**

Durante a graduação em Educação Física e Motricidade Humana (EFMH), na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), pude perceber que a Educação Infantil era pouco mencionada e não existia uma disciplina que tratasse, especificamente, desse assunto. Acreditava que a Educação Infantil iria ser introduzida em algum momento do curso, mas não foi o que ocorreu.

Quando cursava a disciplina Estágio I, no 5º semestre (3º ano), havia a liberdade de realizar o estágio em qualquer campo da Educação Física, podendo, então, procurar instituições diversas como: clubes, academias, escolas, clínicas, hospitais, etc. Desta forma, fiz o meu estágio em uma escola particular, na qual havia Educação Física para a Educação Infantil. O meu objetivo era o de conhecer melhor esse trabalho, identificando como ele poderia ser desenvolvido.

Observei que a professora utilizava vários recursos para desenvolver atividades de Educação Física, como por exemplo, música, histórias, jogos, etc. Fiquei empolgada com essas aulas e, ao mesmo tempo, intrigada por não haver uma disciplina que estudasse essa faixa etária no curso de graduação.

Na tentativa de aprofundar meus conhecimentos sobre os conteúdos para a Educação Infantil matriculei-me na disciplina “Musicalização Infantil aplicada à Educação”, oferecida pelo Departamento de Artes da UFSCar. O enfoque central desta era o de proporcionar aos alunos alguns recursos que pudessem ser utilizados no ensino de conceitos musicais. Assim, percebi a possibilidade de realizar um trabalho educacional, no qual os alunos pudessem criar movimentos a partir de uma música ou ritmo.

Após ter frequentado essa disciplina, tive a oportunidade de realizar esse trabalho junto às crianças da creche da Universidade de São Paulo (USP), campus de São Carlos. Desenvolvi diversas maneiras de propor as atividades de Educação Física, considerando as características das crianças, a curiosidade de explorar as atividades, a motivação de aprenderem novidades todas as aulas, entre outras coisas.

Nesse trabalho pude identificar nas crianças as diferentes maneiras com que reagem frente às atividades propostas. Essa observação proporcionou-me

mais elementos para desenvolver o trabalho com elas e contribuiu muito para que eu buscasse novas estratégias de ensino, envolvendo conteúdos de Educação Física, tais como: a lateralidade, o equilíbrio, a expressão corporal, o ritmo, a atenção, a coordenação motora, entre outros.

Essa vivência gerou a necessidade de descobrir como os conteúdos de Educação Física eram desenvolvidos para as crianças de 0 a 6 anos, e, a partir daí, algumas perguntas me intrigavam tais como: as profissionais de creche trabalham o Movimento com as crianças pequenas? Existe um(a) professor (a) especialista em Educação Física para trabalhar com Movimento com essas crianças? Como se desenvolve o trabalho com Movimento para as crianças de 0 a 6 anos?

Paralelo a essa experiência, recebi o convite de ministrar uma palestra sobre atividades com música para crianças de 0 a 3 anos às professoras das creches municipais de São Carlos. Essa palestra fez parte de um programa de educação continuada das pajens/professoras das creches, realizado por suas diretoras, juntamente com uma professora do Departamento de Metodologia do Ensino (DME) da UFSCar. As diretoras das creches solicitaram a parceria com essa professora do DME na formação continuada das pajens/professoras, a qual foi desenvolvida por intermédio de oficinas pedagógicas com duração de uma semana. Nelas eram discutidos temas relativos à educação das crianças pequenas e confeccionados materiais alternativos para serem implementados na prática diária das professoras.

A participação nas oficinas com as professoras das creches me proporcionou conhecer algumas necessidades e dificuldades dessas profissionais. A partir dessa primeira oficina, integrei-me ao projeto “Diagnóstico das creches municipais de São Carlos<sup>1</sup>”, no qual tive a oportunidade de entrar nas creches, conversar com professoras e diretoras e, assim, elaborar e implementar o meu projeto de mestrado, tendo, ainda, como foco as questões levantadas na minha graduação.

Neste trabalho apresento, no capítulo 1, um breve histórico da Educação Infantil, apontando considerações sobre as diferentes concepções de infância e

---

<sup>1</sup> Projeto financiado pela Fapesp Processo nº 99/11608-0, uma parceria entre as universidades públicas UFSCar e USP e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São Carlos.

também sobre a educação da criança pequena.

No capítulo 2 faço considerações a respeito das etapas de desenvolvimento da criança na perspectiva histórico cultural apontando o Movimento como elemento que contribui no desenvolvimento da criança pequena.

O Movimento na Educação Infantil é o tema do capítulo 3, no qual específico, teoricamente, os tipos e as funções das atividades de Movimento para as crianças pequenas.

O capítulo 4 trata dos procedimentos metodológicos utilizados para a pesquisa, no qual relato a coleta de dados, a elaboração do protocolo de observação das atividades da creche e como os dados foram organizados.

Os resultados e análise dos dados estão no capítulo 5, no qual apresento, brevemente, a Educação Infantil da cidade de São Carlos, o número de crianças por professora na creche pesquisada, a questão do Movimento e do Não-Movimento na rotina diária da instituição pesquisada.

Por fim coloco as Considerações Finais, no capítulo 6, em que aponto os principais pontos da pesquisa e também vislumbro possibilidades para outras pesquisas sobre o tema.

## 1. CRIANÇA, INFÂNCIA: UM POUCO DE HISTÓRIA

A Educação Infantil hoje tem sido alvo de intensas reflexões, decorrentes de modificações sofridas ao longo do tempo. A história da Infância, em diferentes épocas, apresenta concepções particulares, as quais estão diretamente ligadas às questões educacionais, religiosas, econômicas, industriais, familiares, enfim, relativas à sociedade em transformação.

A concepção de infância foi, ao longo do tempo, mudando de forma significativa até os dias atuais. Ariès (1981, p.156), aponta que:

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia.

Segundo esse autor, as crianças entravam e participavam ativamente do mundo dos adultos, não havia a distinção de ser criança, eram tratadas como adultos, mas isso não significava que as crianças viviam abandonadas.

Kuhlmann (1998) discute que Ariès apresenta um desenvolvimento histórico linear, o qual se torna pouco real na medida em que se transpõe para outros contextos. Como por exemplo, alguns estudos realizam uma correlação entre o nascimento do sentimento de infância no Brasil no final do século XIX, com o mesmo movimento na França no século XVII. São períodos históricos bastante distintos e realidades completamente diferentes. Para Kuhlmann (1998, p.22):

Esses estudos não consideram que os sinais do desenvolvimento de um sentimento de infância, da forma como analisa Ariès, estiveram presentes no Brasil já no século XVI, quando os jesuítas desenvolveram a estratégia de sua catequese alicerçada na educação dos pequenos indígenas, e trouxeram crianças órfãs de Portugal para atuarem como mediadoras nessa relação...o programa jesuítico, que estabeleceu as classes separadas por idade e a introdução da disciplina...

A preocupação com a educação das crianças demonstra o sentimento de

infância no Brasil e a ausência desse sentimento na Europa não é posta como verdade na opinião de Kuhlmann (1998, p.22), o qual argumenta da seguinte forma:

O sentimento de infância não seria inexistente em tempos antigos ou na Idade Média, como estudos posteriores mostraram. (...) O estudo das imagens não poderia se contentar em trabalhar apenas sobre a iconografia publicada nos livros de arte, fora de seu contexto (...) A multiplicação das pesquisas proporciona o acesso a inúmeras imagens de crianças, de famílias atenciosas, de móveis e roupas para crianças pequenas e da produção de brinquedos.

Para o autor, o sentimento da infância existia na Idade Média e isso pode ser comprovado por meio dos registros paroquiais, das cartas, da literatura, dos tratados de educação, etc.

A partir do século XVII, a concepção de infância modifica-se e as crianças pequenas ganham trajés diferenciados dos adultos. Começa a se desenvolver um “novo olhar” para a criança pequena.

Quando nascia uma criança havia uma preocupação com o encaminhamento dela para as amas, sobre isso Badinter (1985, p.119) discute a educação das crianças das classes privilegiadas:

No século XVII e, sobretudo, no século XVIII, a educação da criança das classes burguesas ou aristocráticas segue aproximadamente o mesmo ritual, pontuado por três fases diferentes: a colocação na casa de uma ama, o retorno ao lar e depois a partida para o convento ou o internato.

Logo após o nascimento, o bebê era entregue a uma ama, entretanto as possibilidades do recém nascido sobreviver eram pequenas, pois a primeira prova que ele enfrentava era a da viagem da casa dos pais para as amas. Entre 5 e 15% destes bebês morriam, dependendo da estação do ano. Além disso, as amas tinham péssimas condições de vida o que comprometia a sobrevivência do bebê. As crianças eram submetidas à má alimentação e à total falta de higiene. “Dobravam-se fraldas e faixas entre as coxas e completavam-se o todo com uma faixa circular apertada ao máximo dos pés ao pescoço” (Badinter, 1985. p.125). O corpo dos bebês era machucado pelos panos; a urina e as fezes ficavam retidas por longo tempo nas fraldas, causando irritações. A autora apresenta as razões para esta prática:

As faixas apertadas apresentavam, aos olhos das amas, uma dupla vantagem: evitar a luxação da coluna vertebral e fazer subir a gordura para debaixo do queixo, a fim de que o bebê aparentasse estar mais gordo. Mas a bandagem pressionava as costelas para dentro e perturbava os pulmões e, portanto, a respiração. Isso provocava tosses ou vômitos, pois a digestão fazia-se mal. A maior parte do tempo a criança assim amarrada chora a perder o fôlego, e tem convulsões (p.126).

Embora essa descrição possa nos parecer inadmissível atualmente, a intenção das amas era boa e relacionava-se às condições de vida da época, como descreve Badinter (1985, p. 126);

Se elas penduram a criança num prego durante horas, pela roupa, é com a boa intenção de evitar que seja comida ou ferida pelos animais da fazenda. Não há nenhuma maldade nesse gesto, mesmo que os resultados sejam cruéis para a criança cujo sangue circula mal.

Poucas crianças retornavam à casa dos pais e as que voltavam, freqüentemente, estavam doentes. Nas famílias mais ricas os filhos, ao retornarem para a casa, eram criados por uma governanta até os sete anos e na seqüência, caso fossem meninos, eram entregues a um preceptor. A governanta ensinava as boas maneiras, além de ler e escrever; e o preceptor substituía a governanta.

Badinter (1985, p. 132) relata que:

Lá pelos oito, dez anos, o costume mandava que a criança fosse novamente afastada de casa, a fim de aperfeiçoar sua educação. Antes do século XVII, ela fazia seu aprendizado na casa dos vizinhos. As famílias trocavam reciprocamente seus filhos, para servirem como criados ou aprendizes. Prática surpreendente, se considerarmos que a criança vai aprender fora de casa, o que seus próprios pais lhe teriam podido ensinar.

Era constante a atitude dos pais de livrar-se dos seus filhos, primeiro mandando para as amas, depois para a governanta e depois para o internato. A convivência com eles era mínima, porém de acordo com Ariès (1981, p.158): “Um novo sentimento da infância havia surgido, em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de paparicação”. Esse sentimento é característico das mulheres encarregadas de cuidar das crianças, que poderiam ser as mães ou amas.

Essa “paparicação” começou a ser repudiada pelos educadores e moralistas da época, os quais não desejavam que as crianças ficassem misturadas aos adultos, alegando que isso propiciava ficarem mimadas e, em conseqüência, mal educadas. Eles tinham a grande preocupação de preservar e disciplinar as crianças pequenas.

Os pedagogos da época, geralmente ligados à igreja, recomendavam aos pais que mantivessem uma relação de frieza com seus filhos, alegando a malignidade da criança (Badinter, 1985). Assim havia a necessidade de separar as crianças dos adultos.

Pinto (1997, p. 36) discute as causas da mudança da concepção sobre a Infância e o interesse pela educação das crianças:

Com a divulgação da imprensa e o crescente interesse pela alfabetização, num quadro mais vasto de mudança social e de ascensão da burguesia mercantil, vai lentamente surgindo o interesse pela educação infantil, traduzida numa necessidade de separação (...) relativamente à sociedade dos adultos (...) A partir de então, a proteção e a formação da criança, reconhecidas como necessárias, vão passar a reconhecer as instituições específicas, escalonadas por níveis etários, e vão passar a recorrer a dois ingredientes aparentemente contraditórios: a ternura e a severidade.

A escola se firma como o local da educação, com isso os colégios internos são criados, separando os adultos das crianças. Áries (1981) considera que havia interesse e afeição pela criança e por isso a preocupação em educá-la. Entretanto, essa atenção dispensada à educação da criança poderia ser uma maneira dos pais livrarem-se dos filhos, pois os pais os consideravam como fardos a serem suportados. Falar de amor materno nessa época seria em vão.

Badinter (1985; p. 132 - 133) coloca que embora tenha havido uma certa atenção com a educação das crianças, ainda não se pode dizer que seja um sentimento de amor por elas, mas sim uma preocupação com a imagem dos pais, já que estes viam na Educação a possibilidade de promoção social.

É fora de dúvida que o desejo de educação e instrução é sinal de interesse pela criança. É verdade também que a burguesia considera o saber (mais do que a nobreza, que o desprezou por longo tempo) como um meio de promoção social, uma vez que, graças a ele, ela se apoderou dos cargos do funcionalismo público e de altos postos do Estado, como as intendências. Mas não será possível ver igualmente, nessa nova atenção dos pais com os filhos, a marca de um outro interesse por si mesmos? A Expressão de um

novo orgulho desejoso de que os filhos sejam a glória dos pais, uma outra maneira de satisfazer o eterno narcisismo. E quando a moda é lançada, ninguém mais resiste a ela.

Além disso, se considerarmos a atitude geral dos pais para com os filhos, e notadamente a indiferença e o egoísmo que pudemos observar, somos tentados a ver no envio para a escola, e, sobretudo para o internato, um meio moralmente honroso de livrar-se deles.

“A idéia de infância é necessariamente correlativa da idéia de família” (Pinto 1997, p. 37). A começar pela imagem da mãe, que no fim do século XVIII se modificou para haver uma defesa do amor materno considerado como um amor espontâneo que toda mãe deve ter pelo seu filho.

Segundo Badinter (1985), muitas publicações, após 1760, sugerem às mães que amamentem e cuidem de seus filhos pessoalmente, imprimindo à mulher o papel de mãe e, ainda, ressaltando o amor que ela deve ter por seu filho.

A valorização da mulher, como mãe, atribui-lhe autoridade que antes só existia para o homem. Ao desempenhar o seu papel materno na sociedade a mulher adquire uma importância que até então era inexistente. Isso é decorrência de uma preocupação do Estado com a garantia da vida da criança, cuja responsabilidade passou a ser da mãe.

A atenção na primeira etapa de vida da criança é reforçada, e as mães têm papel fundamental nesse momento, tanto na amamentação quanto nos cuidados que asseguram a sobrevivência das crianças. Instaura-se um discurso que afirma a importância das mães para seus filhos e conseqüentemente para a sociedade.

Essa importância começou a ser ressaltada, segundo Kuhlmann, 1990, p.79, no século XIX ao se ampliar “as responsabilidades femininas, atribuindo à mulher – que seria dotada de um ‘instinto materno’ -, a verdadeira educação moral de seus filhos”. Atribui-se à mulher todas as responsabilidades para com seus filhos alegando que ela é detentora do instinto materno.

O casamento que antes era realizado por meio do arranjo das famílias se modifica para a possibilidade do homem e da mulher escolherem o seu cônjuge. “Fundado na liberdade, o novo casamento será o lugar privilegiado da felicidade, da alegria e da ternura. Seu ponto culminante: a procriação” (Badinter, 1985, p. 178).

O amor que o casal sente um pelo outro, deve se estender naturalmente aos

filhos, assim a maternidade deixa de ser uma obrigação passando a ser encarada como uma atividade desejável, pois a procriação é uma das doçuras do casamento e a família é constituída de marido, esposa e filhos, que possuem vida privada. Com esta re-estruturação da família, houve a necessidade de se construir pequenas residências particulares que garantissem a intimidade da vida em família.

Nessa imagem de família, a mulher desempenha um papel de sacrifício que visa atender as necessidades do seu filho, em prol de uma vida melhor, ou seja, a família atende a uma organização social que segundo Donzelot (1986; p.13):

Poder-se-á ver, se então, esse primeiro objeto, a família, ocultar-se em detrimento de um outro, o social, do qual ela é ao mesmo tempo rainha e prisioneira. São também os procedimentos de transformação da família que instalam as formas de integração moderna que emprestam às nossas sociedades seu caráter particularmente policiado. (...) Nem destruída nem piedosamente conservada: a família é uma instância cuja heterogeneidade face às exigências sociais pode ser reduzida ou funcionalizada através de um processo de flutuação das normas sociais e dos valores familiares.

A família constituída de modo a preservar a sua intimidade é regrada pelas normas sociais, e desta forma, mantém relações diretas com a estrutura social.

Entre o século XVIII e o fim do século XIX há uma intervenção dos médicos nas famílias burguesas. Começa haver interesse por parte dos médicos pelas crianças, e assim todas questões relativas a elas. Uma importante aliança entre mãe e médico começa ocorrer, a mulher tem o papel de desempenhar as tarefas que o médico propõe em relação à criação das crianças. Eles elaboram vários livros sobre a criação, a educação, e a medicação das crianças (Donzelot, 1986).

O autor, referido acima, afirma que a ligação entre a mãe e o médico teve repercussão na vida familiar, havendo uma mudança em três vertentes: o fechamento da família, a promoção da mulher reconhecida como mãe na sociedade; a interferência dos médicos na orientação às famílias contra o hábito do internato.

Até a metade do século XVIII, os médicos não demonstravam interesse pelas crianças e pelas mulheres, desta forma, o parto e as doenças infantis eram “coisa de comadres”, que tinham conhecimentos provenientes da sua prática, os

quais não tinham valor para os médicos. Eles defendiam a importância da amamentação, do vestuário das crianças, e criticavam a prática de enfaixar os bebês.

Estes profissionais realizaram um movimento em favor da libertação da criança de todas as constrictões a que era submetida, incentivando maior liberdade de movimentos, de modo que ela tivesse o seu desenvolvimento livre de perigos físicos ou morais (Donzelot 1986).

A mulher, aliada ao médico, adquire autoridade e reconhecimento social. Por intermédio da mulher, a família passa a ter grande importância na educação das crianças.

A educação está diretamente ligada ao que a sociedade entende por criança, e assim a forma de educá-las reflete esse pensamento.

A socialização das crianças, sendo embora um conceito recente, remete para uma realidade que é tão antiga como as sociedades humanas. Consiste no processo através do qual os indivíduos apreendem, elaboram e assumem normas e valores da sociedade em que vivem, mediante a interação com seu meio mais próximo e, em especial, a sua família de origem, e se tornam, desse modo, membros da referida sociedade. (Pinto, 1997. p.45).

A idéia de infância é socialmente construída, como afirma Charlot (1983);

A noção de infância não é uma noção pedagógica primeira, mas uma noção derivada. A teoria da educação não fundamentalmente uma teoria da infância; é essencialmente uma teoria da cultura e de suas relações com a natureza humana. Por isso a pedagogia não considera a educação concebida como cultura; a imagem da criança traduz a concepção da natureza humana, de seu desdobramento e de sua cultura. (p.99).

Segundo este autor, a imagem que o adulto projeta na criança cria uma idéia de infância cheia de contradições, nas quais a criança é inocente e má, é perfeita e inacabada, é dependente e independente, enfim, a idéia de infância está ligada ao que a criança é e ao que ela deve se tornar. A criança é inacabada biologicamente e é fraca socialmente, assim é dependente do adulto para sobreviver.

(...) a impotência fisiológica da criança é fonte de relações afetivas e sociais com os adultos que cuidam dela e a protegem. De sorte que ela não determina somente os comportamentos da criança. Induz também certas condutas no próprio adulto e provoca respostas sociais (posicionamento de

estruturas de cuidados, de acolhimento, de proteção, etc.) Sendo a significação biológica da infância superdeterminada por significações sociais, é preciso integrar à própria idéia de infância os comportamentos do adulto e da sociedade em face da criança. (Charlot, 1983. p.105).

O adulto e a sociedade respondem às necessidades da criança, que vão se modificando com o tempo, de maneira que a criança tem no adulto um modelo que busca imitar, mas que mais tarde terá a necessidade de se desvencilhar para afirmar a sua autonomia, e a sua personalidade é construída na relação com os adultos.

A imagem da criança é pautada no adulto, ou seja, é o reflexo do que o adulto e a sociedade pensam de si mesmos (Charlot, 1983).

Dessa forma há um movimento sobre a imagem da criança que é constante, na medida em que está diretamente ligado com a idéia de adulto e sociedade, ou seja:

“(,,,) a imagem da criança é, portanto, a imagem elaborada por um adulto e por uma sociedade que se projetam na criança, de uma criança que se procura identificar com o modelo criado por essa projeção. Compreende-se bem, portanto, que essa imagem evolua historicamente” (Charlot, 1983, p.109).

A criança se desenvolve na sociedade, interagindo com as pessoas, com a cultura, com os costumes e com as diferentes possibilidades de convívio social que lhe são oferecidas. Assim, ela é fruto das relações estabelecidas em uma determinada sociedade e das concepções sobre criança que esta desenvolve ao longo do tempo.

### **1.1 - A Educação de Crianças Pequenas**

A criança adquiriu espaço importante em nossa sociedade e com isso, cresceram as preocupações em relação ao seu futuro. O foco central da família é a criança e as atenções estão voltadas essencialmente para ela, procurando promover a manutenção do seu bem estar. No entanto, com a era industrial, ocorreu uma nova organização familiar na qual as mães trabalham e isso traz a necessidade de haver uma instituição que seja responsável pela criança, durante o

período em que a mãe está ausente.

Diante dessa realidade, surgem as instituições para as crianças pequenas e a primeira instituição destinada a crianças de 4 a 7 anos apareceu no Brasil em 1933. Yamin (2001, p.17) apresenta que:

A primeira instituição maternal, criada em São Paulo pela educadora Anália Franco, objetivava transmitir a cultura geral (princípios religiosos) e iniciar a leitura das palavras e frases simples para ampliação do vocabulário...Apesar de Franco intencionar a organização de um espaço educativo, as características das salas maternais eram semelhantes às dos asilos, devido às dificuldades pedagógicas e à ausência de professores especializados.

A autora relata que: “A partir da década de vinte as escolas maternais associaram as funções assistencial e pedagógica, sendo, em São Paulo, ministradas por professoras normalistas em instalações adequadas” Yamin (2001, p.17). Em 1933 foi promulgado o código da Educação estabelecendo a proposta de educação infantil, separando as crianças por idade.

Kramer (1984, p.60) relata que nessa época;

(...) foram introduzidos órgãos novos na aparelhagem da assistência à infância, tais como lactários, jardins de infância, gotas de leite, consultórios para lactentes, escolas maternais, policlínicas infantis. Reproduziam-se, além disso, as campanhas em favor do aleitamento materno e contra o comércio das criadeiras, consideradas como uma das principais causas da mortalidade infantil. Havia grande defesa das creches e do atendimento público à infância, “desvalida” e abandonada”.

O atendimento à criança tinha características médicas, a preocupação era de oferecer cuidados essenciais para garantir a vida da criança, e a partir da década de 30, o Estado passou a assumir as instituições destinadas às crianças pequenas, porém solicitava a colaboração financeira de pessoas mais abastadas de associações particulares.

O governo deveria fundar e manter as instituições voltadas à criança pequena, mas justificava que:

(...)“não existia uma só municipalidade no País que pudesse cumprir integralmente essa obrigação com seus próprios recursos. Daí se tornar indispensável a ajuda financeira de indivíduos abastados e de entidades filantrópicas” Kramer, (1984, p. 61).

Em 1940 foi criado o Departamento Nacional da criança que tinha como tarefa coordenar as atividades referentes à proteção da infância, da maternidade e adolescência.

O governo se preocupava mais com os serviços relativos a higiene e saúde das crianças do que com a educação delas. “Os recursos destinados à assistência social e educacional foram sempre muito escassos, voltando-se mais aos problemas da saúde”. (Kramer, 1984 p. 67).

Essa tendência médico-higienista permanece presente durante a década de 50, época em que vários programas e campanhas de nutrição, vacinação, e pesquisas médicas foram realizados.

Nessa época ocorriam os programas de fortalecimento da família, com cursos e palestras voltadas às instituições, defendiam-se a necessidade da colaboração das escolas de serviço social para o bem-estar da criança e às entidades públicas e privadas cabia o desenvolvimento de modernos conceitos de assistência infantil. Já os programas de educação sanitária, possuíam cursos, exposições e o clube de mães que tinha como objetivo valorizar o trabalho da mulher na família, principalmente em relação à educação dos filhos.

Durante a década de 60 ocorreu um enfraquecimento no Departamento Nacional da Criança e muitos serviços foram concedidos ao Ministério da Saúde.

Ocorre nessa época o plano de proteção ao pré-escolar, que tinha como função assegurar alimentação, proteção, vacinas e recreação. As normas para instalações de creches nos locais de trabalho foram estabelecidas em 1969.

Os anos 70 foram marcados pela preocupação do Estado e da população com o atendimento pré-escolar, nessa época ocorreram muitas pesquisas apresentadas na área de saúde que relacionavam a alimentação com o desenvolvimento infantil. Assim, ações como o cuidado e a liberação da mãe para o trabalho, estabeleceram um novo perfil para a educação da infância, já que a pré-escola foi, então, considerada como um meio para auxiliar a sociedade (Yamin, 2001).

Em 1988 houve importante conquista para as crianças pequenas no Brasil por meio da Nova Constituição Federal que determinou o direito de atendimento de todas as crianças menores de 7 anos em creches e pré-escolas, e dever do

estado em garantir tal direito.

O *Fundo das Nações Unidas para a Infância/UNICEF*, a *Fundação ABRINC pelos Direitos da Criança* e a *Companhia Brasileira de Metalurgia e Mineração/CBMM* associaram-se para elaborar o documento “*10 medidas básicas para a Infância Brasileira*”, que oferece subsídios para o trabalho com as crianças do Brasil (Yamin, 2001).

A década de 90 é marcada pela preocupação do Ministério da Educação – MEC - com a Educação Infantil. Vários projetos foram realizados, dentre eles o *I Simpósio Nacional de Educação Infantil*, realizado em Brasília em 1994. A implementação de objetivos pedagógicos em creches e pré-escolas surge nessa época, e, ainda, muitos documentos sobre o tema são produzidos.

Em 1996 as creches e pré-escolas são incluídas na Educação Básica, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), avançando na questão de não apenas cuidar das crianças mas educá-las.

O governo lançou as “Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil” em 1996, que tinha como função garantir um programa norteador para a educação de zero a seis anos de idade.

Em 1997, o MEC apresentou, um documento intitulado “Critérios para um atendimento em Creches que respeite os direitos da criança” no qual aponta critérios de qualidade de educação e cuidados nas instituições voltadas à criança pequena.

## **1.2 - Educação Infantil na cidade de São Carlos**

A história da origem das creches associada ao longo tempo de permanência junto à promoção social cristalizou uma visão de exclusividade do “cuidar” no trabalho das pajens/professoras com crianças pequenas. Não havia a perspectiva de educar as crianças e, na mesma proporção, não havia a necessidade de (in) formar as profissionais em relação à educação das crianças. Em decorrência desse quadro, o trabalho dessas mulheres foi e, ainda é, desvalorizado, uma vez que, é associado à classe trabalhadora e de baixa renda, a qual necessita desse tipo de serviço gratuito para os seus filhos. Além dos salários serem baixos,

as condições de trabalho dessas mulheres são inadequadas para o desenvolvimento de atividades educacionais. A partir da LDB (1996), a educação é um direito de todas as crianças de 0 a 6 anos e não apenas daquelas, cujas mães trabalham fora de casa.

Atualmente a Secretaria Municipal de Educação e Cultura é responsável pelas creches e com isso a preocupação em desenvolver um trabalho educativo é evidenciada, ao mesmo tempo em que não podem deixar de oferecer os cuidados que as crianças precisam. Para que isso seja concretizado há a necessidade de que ocorram mudanças significativas nessas instituições, as quais se referem desde a estrutura física até à formação das professoras.

Segundo o projeto Diagnóstico das creches do Município de São Carlos (1999)<sup>2</sup>, a primeira creche da cidade, era conveniada e se chamava Anita Costa e foi construída em 1955, depois em 1968 foi construída a creche Aracy Leite Pereira Lopes. “Essas primeiras creches têm o caráter comunitário com base no trabalho voluntário e sobrevivem à base de donativos de pessoas e de empresas. O município repassa uma verba anual e oferece a merenda para as crianças” (p.10).

Em meados da década de 90 foram construídas 5 creches, aumentando o total para 11 creches. Recentemente mais duas creches foram inauguradas, totalizando 13 creches na cidade de São Carlos.

Essas creches estavam sob a responsabilidade da Secretaria da Promoção e do Bem-Estar Social até 1999, quando passaram a ser administradas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Essa mudança repercutiu na cidade de São Carlos, facilitando uma parceria entre a Secretaria da Educação e Cultura, o Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos, e o Departamento de Arquitetura e Urbanismo da Escola de Engenharia de São Carlos da USP, para desenvolver um diagnóstico das creches na cidade, visando, com isso, propor melhorias nas instituições de Educação Infantil que vão desde estrutura física até a formação das profissionais, com a preocupação de oferecer um atendimento de qualidade às

---

<sup>2</sup> Projeto: Diagnóstico das Creches do Município de São Carlos, financiado pela Fapesp, Processo nº 99/11608-0. (p.1). Coordenadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Anete Abramovicz, Pesquisadoras Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Itacy Salgado Basso, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Aparecida Melo, alunas do Mestrado Dijnane F. Vedovatto Iza, Isabel Cristina de Jesus Brandão, aluna do Doutorado Maria Inês Crnkovic Octaviani.

crianças pequenas.

Na cidade de São Carlos, além dessa mudança de responsabilidade sobre a Educação Infantil, ocorreu uma outra na administração pública. Desta forma, o novo governo da cidade realizou um levantamento de quantas crianças eram atendidas e qual era a demanda em relação à necessidade da construção de novas creches, à contratação de professores e funcionários, etc. Até então esses dados não existiam de maneira sistematizada.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, os dados referentes ao controle de crianças atendidas nas Creches e EMEIs da cidade, são atualizados periodicamente, desde que houve a mudança na administração da cidade. Desta forma, com o intuito de conhecer a atual situação de São Carlos, solicitei a Secretaria Municipal de Educação e Cultura informações sobre a quantidade de crianças nas creches e EMEIs da cidade, cujos dados serão apresentados a seguir:

#### NÚMERO DE CRIANÇAS ATENDIDAS NAS CRECHES MUNICIPAIS DE SÃO CARLOS

Idade das Crianças	Número de Crianças por Período		Total de Crianças por idade
	Integral	Meio Período	
4 meses a 1 ano	83	02	85
1 a 2 anos	161	12	173
2 a 3 anos	247	7	254
3 a 4 anos	236	18	254
4 a 5 anos	16	74	90
5 a 6 anos	21	41	62
6 a 7 anos	-	69	69
Total de Crianças	764	223	987

As informações apresentadas, acima, referem-se a março de 2002. O total de crianças atendidas em período integral é de 764 e de meio período é 223, totalizando 987 crianças atendidas nas creches municipais de São Carlos, as quais contam com 86 educadoras.

## NUMERO DE CRIANÇAS ATENDIDAS NAS EMEIs DE SÃO CARLOS

Idade das Crianças	Número de Crianças por Período		Total de Crianças por idade
	Integral	Meio Período	
4 anos	87	1293	1380
5 anos	101	2276	2377
6 anos	82	2439	2521
Total de Crianças	270	6008	6278

Nas EMEIs, responsáveis pela educação das crianças de 4 a 6 anos, o total de alunos de meio período é de 6008 e integral 270, totalizando 6278 crianças distribuídas em 279 classes das 27 instituições do município de São Carlos.

Os dados apresentados, acima, contextualizam a atual situação da Educação Infantil na cidade de São Carlos, possibilitando-nos uma visão geral do atendimento das crianças pequenas no município.

Essa contextualização é pertinente uma vez que a Educação Infantil no município, além de passar a pertencer à Secretaria da Educação e Cultura, sofreu também a mudança de governo. A creche estudada está inserida nesse contexto, e por isso, a necessidade de situar e compreender o retrato em movimento da Educação Infantil na cidade de São Carlos.

Como podemos observar, o número de crianças atendidas nas EMEIs e o número de escolas deste nível de ensino são maiores que os números atribuídos às creches. Talvez isto se deva ao fato de que as creches tenham pertencido, por muito tempo, a uma cultura assistencialista, na qual somente as mães trabalhadoras e de baixa renda necessitariam de seus serviços.

Este quadro tende a modificar-se uma vez que a Educação Infantil é um direito de toda a criança e as ações dos Fóruns e estudos na área convergem para a criação de Centros de Educação Infantil, formados por creches e pré-escolas, de modo que o trabalho das professoras seja integrado.

É essencial que esse trabalho integrado das professoras seja inteiramente voltado para o desenvolvimento da criança pequena, considerando suas características, dificuldades, necessidades, capacidades, de forma que ela seja o

ponto central da proposta pedagógica da instituição.

Neste trabalho adotei, sobre o desenvolvimento da criança, o referencial teórico na perspectiva Histórico-Cultural, que apresento no próximo capítulo.

## 2. O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Logo após o nascimento o ser humano apresenta as formas mais instintivas de comportamento que têm o objetivo de satisfazer as suas necessidades de respirar, se alimentar, entre outras, que garantem a sua sobrevivência. No entanto, não formam a estrutura do seu desenvolvimento psíquico (Mukhina, 1996).

A criança possui mecanismos reflexos que garantem o funcionamento do seu organismo. Com o sistema nervoso formado ela se adapta às novas condições fora da barriga da mãe; a respiração inicia quando ela nasce e entra em contato com o meio externo. “Quando os pulmões se enchem de ar, todo um sistema de músculos se mobiliza em movimentos respiratórios rítmicos. A respiração torna-se fácil e abundante. A alimentação é recebida graças ao reflexo de sucção” (Mukhina, 1996, p.76).

Outros reflexos podem ser observados na criança, tais como: os *reflexos protetores* que têm função de amenizar os efeitos do estímulo, como por exemplo, excesso de luz faz com que a pupila diminua, ou aproximação de um objeto aos olhos faz com que a criança os feche. Os *reflexos de orientação* fazem com que a criança siga girando a cabeça na direção de algum foco de luz, já os *reflexos de orientação para a alimentação* direcionam a criança ao seio da mãe, quando este toca seus lábios ou bochechas o bebê abre a boca.

Quando qualquer objeto é introduzido na boca do bebê este começa a chupá-lo, isso é o *reflexo da sucção*. Ao ser tocada na palma da mão, a criança tenta agarrar, o que caracteriza o *reflexo de preensão*, quando tocada no pé há o *reflexo de impulso*. (Mukhina, 1996). Esses reflexos são importantes para a adaptação da criança às novas condições de vida.

A visão e audição da criança se desenvolvem mais rapidamente do que os movimentos. Porém esse desenvolvimento depende dos estímulos externos, segundo Mukhina 1996, *grifo da autora p. 80*:

Uma criança submetida a um isolamento sensorial (sem receber suficientes impressões externas) experimenta um atraso considerável em seu desenvolvimento. Em contrapartida, na criança que percebe uma quantidade suficiente de impressões, desenvolvem-se rapidamente os reflexos de

orientação (o que se expressa em sua capacidade de concentração audiovisual) e se cria a base para o desenvolvimento de movimentos mais complexos, bem como para a formação dos processos e qualidade psíquicos. *O produtor e, ainda mais importante, o organizador das impressões audiovisuais necessárias para a formação normal do sistema nervoso e dos sentidos da criança é o adulto*

Embora a criança tenha reflexos que colaboram para a sua sobrevivência, ela nasce desprovida dos conhecimentos e condutas que caracterizam uma sociedade, por isso há a necessidade de aprender o comportamento humano. Para isso o estabelecimento de comunicação com o adulto é imprescindível. Galvão (2000, p.60) apresenta exemplos dessa comunicação:

Seus movimentos expressam disposições orgânicas, estados afetivos e de bem-estar ou mal-estar. A vivência e situações desagradáveis, como fome, cólica ou desconforto postural expressa-se em espasmos, contorções, gritos. Diferentemente, o bem-estar decorrente de situações com saciedade, o sabor do leite ou o contato com o seio da mãe expressa-se por uma movimentação menos tensa, mais harmoniosa: os olhos se abrem bem, os lábios esboçam um sorriso e, quando a satisfação é intensa, as pernas se mexem como se estivessem pedalando no vazio.

O choro da criança é a expressão de algo que não está bom, assim ela chora quando está incomodada e mobiliza o adulto a atender as suas necessidades. O sorriso expressa emoções positivas, proporcionadas pelas sensações prazerosas que recebe do adulto.

Mukhina (1996, p.82) argumenta que:

Paulatinamente, produz-se na criança uma reação emocional motora dirigida para o adulto e que se denomina *complexo de animação*. O complexo de animação se manifesta quando a criança concentra seu olhar no rosto que se inclina sobre ela, sorri para esse rosto, move animadamente os braços e pernas e emite suaves sons. Esse desejo de comunicação com o adulto é a *primeira necessidade social* da criança.

As relações que o adulto estabelece com a criança são muito importantes para o seu desenvolvimento. O adulto apresenta os objetos e orienta os movimentos da criança para manipulá-los, de maneira que quando a criança não consegue realizar alguma ação, busca a ajuda do adulto; assim a criança imita para aprender.

Para Galvão (2000, p.61):

Pouco a pouco o bebê vai estabelecendo correspondência entre seus atos e os do ambiente, suas reações diversificam-se e tornam-se cada vez mais claramente intencionais. Pela ação do outro, o movimento deixa de ser somente espasmo e descargas impulsivas e passa a ser *expressão*, afetividade exteriorizada. O sorriso é uma reação que exprime bem esta transformação. No início o bebê sorri sozinho, sem motivo aparente, é um sorriso fisiológico. Em seguida passa a sorrir somente na presença de pessoas, num sorriso social. Já no segundo semestre de vida distingue-se, na atividade do bebê, a presença de emoções bem diferenciadas, como alegria, perplexidade, medo, cólera.

Nessa relação, a criança vai assimilando as formas de se comportar, pois o adulto pode sorrir, incentivando a criança ou demonstrar expressão de desagrado quando não gostou de algo que ela fez. A criança aprende o comportamento e a linguagem. De acordo com Mukhina (1996, p. 85):

Se nos primeiros meses de vida o adulto usa a linguagem para expressar sua simpatia pela criança, na segunda metade do primeiro ano o adulto cria condições específicas que permitem à criança desenvolver a linguagem através das perguntas: “Onde está isso ou aquilo?” A pergunta provoca na criança uma reação de orientação. Geralmente, o objeto nomeado é logo mostrado à criança. Após várias repetições, a criança estabelece a *relação* entre a palavra dita e o objeto definido por essa palavra.

A relação entre o objeto e a palavra dita produz na criança um início da compreensão da linguagem. A criança busca conhecer os nomes dos objetos e para isso recorre ao adulto.

A instituição de Educação Infantil é o espaço onde ocorre socialização das crianças, é o lugar onde as relações acontecem entre crianças e adultos, de maneira que os conhecimentos sejam compartilhados e que as crianças apreendam o mundo nessas interações dentro e fora dos estabelecimentos infantis.

As realizações do homem conquistadas no decorrer dos séculos, como a linguagem, as artes, a ciência, as máquinas, as habitações, são transmitidas de gerações em gerações, de maneira que toda essa cultura permaneça e avance com o passar dos anos.

Assim, as crianças, que são a nova geração, recebem tudo o que já foi elaborado anteriormente, e isso é conseguido por meio da colaboração do adulto.

As crianças assimilam a cultura que as cercam, e as experiências sociais implícitas nessa cultura são transmitidas gradativamente com a orientação dos adultos (Mukhina, 1996).

A criança desde o seu nascimento é cercada de experiências sociais, inicialmente com os familiares, depois com adultos “estranhos”, com outras crianças, e na medida em que a criança interage com o mundo que a cerca apreende como é o seu funcionamento, compreende os comportamentos que caracterizam a sociedade em que vive, mas a criança alcança esse entendimento com a ajuda do adulto que é fundamental nesse processo. “A experiência social é a fonte do desenvolvimento psíquico da criança; é daí, com o adulto como mediador, que a criança recebe o material com que serão construídas as qualidades psíquicas e as propriedades de sua personalidade” (Mukhina, 1996, p.43).

Nesse sentido, as profissionais da Educação Infantil são de extrema importância no processo de desenvolvimento das crianças e na qualidade das relações que estabelece com elas.

A criança vai apreendendo as ações práticas, essenciais para atuarem na sociedade em que vivem, assim, Mukhina (1996, p.44) afirma que:

No processo educativo, a criança aprende a se enxugar com a toalha, a comer com a colher, a beber na xícara, a colocar as meias, a desenhar com lápis e a construir com blocos. Todas essas são *ações práticas* que conduzem a um resultado externo determinado. Ao mesmo tempo, formam-se na criança as *ações internas*, por meio das quais ela examina os objetos, compreende sua constituição e as relações entre eles, elabora a idéia de um jogo, de um desenho ou de uma construção, lembra de ilustrações etc. A formação dessas ações internas constitui o conteúdo principal do desenvolvimento psíquico da criança. São as operações da percepção, da razão, da imaginação e da memória, isso é, são atos psíquicos. Permitem à criança orientar-se no mundo que a rodeia e conhecer as condições nas quais realizará as ações práticas, e, por isso, chamam-se *ações de orientação*.

As “ações de orientação” preparam as “ações práticas”, de maneira que diante de um determinado problema a criança avalia a situação, articulando “ações internas” para responder ao que lhe é apresentado. “(...) a criança assimila novas ações internas, psíquicas, que lhe permitem resolver problemas cada vez mais complexos e variados” (Mukhina, 1996, p.46).

O desenvolvimento da criança deve ser considerado para que ela possa responder a situações mais complexas. No entanto, o ensino deve guiar o desenvolvimento da criança, sem prender-se exclusivamente a ele.

O papel diretivo do ensino no desenvolvimento psíquico da criança manifesta-se no fato de que a criança assimila novas ações, inicialmente orientada e ajudada pelo adulto, depois sozinha. A diferença entre o que a criança é capaz de realizar junto com o adulto (com as demonstrações, indicações e correções que o adulto introduz em seus atos) e o que é acessível a ela devido a seu próprio desenvolvimento é denominada *zona de desenvolvimento imediato da criança*. A magnitude da zona de desenvolvimento imediato é um indicador importante da *capacidade de aprendizagem* da criança, de suas reservas de desenvolvimento em cada momento determinado (Mukhina, 1996, p. 51).

A zona de desenvolvimento<sup>3</sup> próximo da criança é o aprender algo novo em função da colaboração de alguém, mas esse aprender está diretamente ligado às possibilidades da criança em aprender. Vigotski (2001, p.327) elucida isso da seguinte forma:

Suponhamos que nós definimos a idade mental de duas crianças que verificamos ser equivalentes a oito anos. Se não nos detemos neste ponto mas tentamos esclarecer como ambas as crianças resolvem testes destinados a crianças das idades seguintes – que elas não estão em condição de resolver sozinhas – e se as ajudamos com demonstrações, perguntas sugestivas, início de solução, etc., verificamos que uma das crianças pode, com a ajuda, em cooperação e por sugestão, resolver problemas elaborados para uma criança

---

<sup>3</sup> O Professor Paulo Bezerra que traduziu o livro “A Construção do Pensamento e da Linguagem” de Vigotski, justifica o termo *zona de Desenvolvimento Imediato* como: “a própria noção implícita no conceito vigotskiano de que, no desempenho do aluno que resolve problemas sem a mediação do professor, pode-se aferir incontinenti o nível de seu desenvolvimento mental *imediato*, fator de mensuração da dinâmica do seu desenvolvimento intelectual e do aproveitamento da aprendizagem”.(Prólogo do tradutor, p. XI).

Por outro lado o Prof. Newton Duarte (2001), no prefácio de seu livro "Vigotski e o Aprender a Aprender" argumenta que o tradutor se equivocou quando se refere ao conceito de Vigotski e faz as seguintes considerações:

“(…) o Professor Paulo Bezerra interpreta que o conceito de zona de desenvolvimento próximo (ou imediato) focalizaria processos que a criança realiza sozinha, sem ajuda do professor, isto é, o tradutor confunde a zona de desenvolvimento próximo (ou imediato) com o nível de desenvolvimento atual. (...) Mesmo assim não posso deixar de enfatizar que, ao contrário do que entende o professor Paulo Bezerra, a zona de desenvolvimento próximo é constituída por aquilo que a criança, num determinado momento, não faz sozinha, mas o faz com a ajuda de outros, inclusive e principalmente do professor. É por isso que para Vigotski o único bom ensino é o que atua no âmbito da zona de desenvolvimento próximo. Aquilo que hoje a criança faz sozinha, mas no passado só fazia com ajuda, já foi interiorizado e foi incorporado ao nível de desenvolvimento atual”.

de doze anos, ao passo que a outra não consegue ir além da solução de problemas para crianças de nove anos. Essa discrepância entre a idade mental real ou nível de desenvolvimento atual, que é definida com o auxílio dos problemas resolvidos com autonomia, e o nível que ela atinge ao resolver problemas sem autonomia, em colaboração com outra pessoa, determina a zona de desenvolvimento imediato da criança.

Vigotski (2001, p.328) coloca que a zona de desenvolvimento próximo tem mais importância do que o atual nível de desenvolvimento da criança, e de acordo com o autor:

Para explicar esse fato estabelecido na investigação, podemos citar uma tese amplamente conhecida e indiscutível segundo a qual a criança orientada, ajudada e em colaboração sempre pode fazer mais e resolver tarefas mais difíceis do que quando sozinha

A colaboração apontada pelo autor tem como finalidade contribuir para que a criança mobilize os seus conhecimentos para que compreenda um novo. Para aprender algo novo a criança mobiliza o que já conhece, desta forma Vigotski (2001, p. 328) coloca que a imitação é de grande importância para o aprendizado, pois “para imitar, é preciso ter alguma possibilidade de passar do que eu sei fazer para o que eu não sei”.

Nas palavras de Vigotski (2001, p. 329):

Afirmamos que em colaboração a criança sempre pode fazer mais que sozinha. No entanto, cabe acrescentar: não infinitamente mais, porém só em determinados limites, rigorosamente determinados pelo estado do seu desenvolvimento e pelas suas potencialidades intelectuais. Em colaboração, a criança se revela mais forte e mais inteligente que trabalhando sozinha, projeta-se ao nível das dificuldades intelectuais que ela resolve, mas sempre existe uma distância rigorosamente determinada por lei, que condiciona a divergência entre a sua inteligência ocupada no trabalho que ela realiza sozinha e a sua inteligência no trabalho em colaboração .

A criança quando recebe ajuda de outra pessoa tem a possibilidade de ampliar seu aprendizado, mas é importante considerar o seu desenvolvimento, pois a criança aprende com maior facilidade quando as tarefas exigidas estão mais próximas de seu nível de desenvolvimento. Vigotski (2001, p. 331):

(...) o momento central para toda a psicologia da aprendizagem é a possibilidade de que a colaboração se eleve a um grau superior de possibilidades intelectuais, a possibilidade de passar daquilo que a criança consegue fazer para aquilo que ela não consegue por meio da imitação. Nisto se baseia toda a importância da aprendizagem para o desenvolvimento, e é isto o que constitui o conteúdo do conceito de zona de desenvolvimento imediato. A imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. A aprendizagem da fala, a aprendizagem na escola se organiza amplamente com base na imitação. Porque na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob a sua orientação. O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo. Por isso a zona de desenvolvimento imediato, que determina esse campo das transições acessíveis à criança, é a que representa o momento mais determinante na relação da aprendizagem com o desenvolvimento (...) o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração conseguirá fazer amanhã sozinha. Por isso nos parece verossímil a idéia de que a aprendizagem e o desenvolvimento na escola estão na mesma relação entre si que a zona de desenvolvimento imediato e o nível de desenvolvimento atual.

Há necessidade de se conhecer como a criança se desenvolve para que o ensino seja fecundo. A aprendizagem acontece quando a imitação é possível para a criança, ou seja, quando ela não está muito além das suas capacidades. Um exemplo sobre isso é que a criança não aprende a pular antes de saber andar e controlar bem o seu equilíbrio, assim ela pode tentar imitar o pulo flexionando e estendendo os joelhos mas sem ainda sair do chão, pois o pular saindo do chão é uma ação que, no momento, está além da capacidade da criança.

Assim, a aprendizagem está sempre à frente do desenvolvimento, pois ela instiga o amadurecimento do desenvolvimento que se encontrava na zona de desenvolvimento próximo.

O educador tem que reconhecer na criança essas possibilidades de aprendizagem para auxiliá-la na apropriação dos conhecimentos.

### **2.1. A Importância do Movimento no Desenvolvimento da Criança Pequena**

A criança com o passar do tempo, aprende a sustentar a cabeça, a sentar, engatinhar, andar, enfim adquire conhecimento das formas de comportamento do ser humano. Mas isso só é alcançado porque há a contribuição do adulto que a incentiva a realizar movimentos. Sobre isso Mukhina (1996, p. 89) aponta que:

As formas sensório-motoras progressivas somente se desenvolvem com êxito quando a criança goza da atenção constante do adulto, que organiza seu comportamento; essas formas são de grande importância para seu desenvolvimento psíquico, ao mesmo tempo que servem de indicador do nível de maturidade alcançado pela criança. É de particular importância o deslocamento espacial ativo (primeiro de quatro, depois de pé) quando a criança apanha e mais tarde manipula os objetos.

A interferência do adulto é muito importante para o desenvolvimento da criança, no sentido de oferecer a ela os objetos, de incentivá-la a deslocar-se, de instigar-lhe a curiosidade e o interesse em explorar o que o adulto lhe apresenta

O adulto faz a mediação entre a criança e o conhecimento, assim ela se desenvolve de acordo com as mediações, segundo Mello (2001, p.19): “O Homem apropria-se de conhecimentos pela via das mediações, as quais podem ser infinitas. Essas mediações modificam-se à medida que o indivíduo se desenvolve e cria novas necessidades para si”. A criança apreende o mundo por meio das mediações com os adultos, com objetos, com outras crianças.

Para se deslocar, a criança inicialmente se arrasta, depois engatinha e finalmente anda, o que caracteriza a conduta motora humana, incentivada pelos adultos. Na medida em que a criança vai descobrindo os objetos, ela vai adquirindo conhecimento sobre eles.

A criança ainda é incapaz de captar os objetos e suas propriedades, de imaginá-los, de pensar neles, de prever o resultado de sua manipulação. Tudo isso será adquirido à medida que for conhecendo o mundo que a rodeia. E a melhor forma de conhecer esse mundo são seus próprios movimentos e ações (Mukhina, 1996, p.94).

A importância dos Movimentos no desenvolvimento da criança é fundamental, pois a criança adquire inúmeros conhecimentos explorando não apenas o seu próprio corpo, mas também o ambiente e os objetos que a cerca.

Para conseguir se aproximar do objeto, apanhá-lo, movê-lo, fazer com que a boneca chore, fechar a caixa ou introduzir a argola no eixo é preciso “levar em conta” muitas coisas: a direção, a distância, a forma dos objetos, seu tamanho, seu peso, a elasticidade do material etc. O olho da criança não capta nada disso. A criança recebe diversas impressões do objeto, mas ainda não consegue estabelecer essas diferenças. Esse conhecimento será ampliado ao longo de toda a infância...*A orientação da criança no mundo que a rodeia, por meio de movimentos e ações externas, é anterior à orientação por meio de processos psíquicos (percepção e reflexão) e é a base desses (Mulhina, 1996, p.96).*

Por meio da manipulação a criança conhece as diferentes características dos objetos, como a textura, o tamanho, a forma, o peso, etc. A criança busca o objeto com a mão, agindo sobre ele e com isso ela adquire a percepção visual das propriedades daquele objeto. Ao explorar objetos ela assimila conhecimentos sobre estes e isso contribui para o seu desenvolvimento sensório-motor.

A manipulação dos objetos possibilita à criança apreender seus significados, por exemplo, o copo é um recipiente para beber, ou a colher é um instrumento para levar comida à boca. Embora esses objetos possam ser usados para outras coisas, a criança sabe para que serve o copo ou a colher. Esses objetos são utilizados de uma determinada maneira, e isso faz parte das regras do comportamento social. Desta forma, ao conhecer a utilização dos objetos a criança está compreendendo as regras sociais.

Mukhina (1996, p.102), discute a importância da interação adulto-criança, para que ela possa participar das experiências sociais.

(...) no final do primeiro ano, a partir dos movimentos organizados pelo adulto e das ações da criança nesse período, formam-se as primeiras impressões sobre o mundo circundante e as formas elementares de percepção e reflexão, que permitem à criança se orientar neste mundo e constituem uma premissa indispensável para a passagem para a assimilação de distintas formas de experiência social, o que ocorre na primeira infância.

As experiências sociais que a criança vivencia proporcionam a compreensão do funcionamento da sociedade, que será mais tarde, no terceiro ano de vida, reproduzida por meio de jogos dramáticos, que nascem para satisfazer a necessidade de convivência social, com os adultos, das crianças.

Mukhina (1996, p. 114) compara estas experiências sociais atuais com as sociedades primitivas.

Nas etapas mais primitivas de desenvolvimento da sociedade, o homem extraía seu principal sustento desenterrando raízes comestíveis com um pau escavador. A criança, desde seus primeiros anos de vida, incorporava-se às atividades do adulto, assimilando na prática forma de obter o sustento ao manejar os instrumentos primitivos. Naquela época não existia o jogo separado do trabalho.

Com as mudanças ocorridas na sociedade, em que as formas de trabalho se

tornaram mais complexas, as crianças foram distanciadas do convívio de seus pais, pois a era industrial trouxe um tipo de trabalho inacessível à participação das crianças.

Antes as crianças permaneciam todo o tempo com os pais, iam para a roça com a mãe; no caso das sociedades indígenas, as crianças ficam todo o tempo com os pais e aprendem os rituais da cultura, pescar, caçar, etc. Isso ainda ocorre nos dias atuais, pois a estrutura social indígena é diferente em muitos aspectos.

Com a era industrial houve uma separação entre a criança e a sociedade adulta, é nesse momento que acontece o jogo dramático. A criança não participa da sociedade como no exemplo de tribos indígenas acima, mas tem a necessidade de compreendê-la e para isso representa as diversas situações inerentes à sociedade em que vive, realiza um jogo dramático no qual as crianças reproduzem as situações em que não podem ainda atuar, como, por exemplo, dirigir um carro, a criança não pode dirigir um carro dos adultos, em função de vários impedimentos inerentes às regras sociais, mas pode recriá-lo e dirigi-lo no jogo dramático. Segundo Mukhina (1996, p. 115):

Restritas ao seu próprio meio, as crianças formam comunidades infantis e organizam uma vida lúdica especial que reproduz em seus traços fundamentais as relações sociais e a atividade de trabalho dos adultos e na qual interpretam o papel de adultos. Assim, por causa do lugar específico que a criança ocupa na sociedade devido a uma maior complexidade do trabalho e das relações de produção, surge o jogo dramático como forma especial de convivência da criança com o adulto.

A criança representa as ações dos adultos, reproduzindo as regras dos comportamentos sociais, e, como complemento do jogo dramático a criança utiliza objetos que não possui. “Dessa forma, um bloco de madeira, um carretel ou uma pedra podem servir de sabão para lavar a boneca” (Mukhina, 1996, p.116).

Inicialmente, a criança utiliza o objeto no jogo dramático chamando-o pelo nome verdadeiro. Em um segundo momento ela chama o objeto de acordo com o papel que ele desempenha no jogo. Para Mukhina (1996, grifo da autora, p.117): *“A criança na primeira infância age inicialmente com o objeto e mais tarde compreende o significado do objeto no jogo”*

Para a representação dos papéis sociais no jogo dramático, a criança

articula, entre outras coisas, a linguagem e os movimentos, assim Galvão (2000, p.72) expõe:

Na infância é ainda mais pronunciado o papel do movimento na percepção. A criança reage corporalmente aos estímulos exteriores, adotando posturas ou expressões isto é, *atitudes*, de acordo com as sensações experimentadas em cada situação. É como se a excitação provocada se espalhasse pelo corpo, imprimindo-lhe determinada forma e consistência e resultando numa impregnação perceptiva, por meio da qual a criança vai tomando consciência das realidades externas. É por meio desta impregnação perceptiva que a criança torna-se capaz de reproduzir determinada cena após tê-la presenciado, ou seja, de imitar. Para Wallon, a imitação é uma forma de atividade que revela, de maneira incontestável, as origens motoras do ato mental.

A criança representa com gestos e posturas a situação imaginária, por exemplo;

Em uma situação de interação entre mãe e filha, Satie diz para sua mãe que irá fazer um bolo, pega um objeto similar a uma fôrma e alguns blocos de montar. Os arruma dentro da “fôrma” e leva ao “forno” aguarda por algum tempo e o retira. Ao fazer isso ela usa panos para pegar a fôrma que está quente e coloca no chão. Chama a sua mãe de filhinha, e diz que irá assoprar o bolo para ela comer, pega um objeto (um pequeno dardo de plástico) e diz que é a faca para cortar, entrega para sua mãe um pedaço do bolo, representado por uma peça dos blocos que estão na forma, e pede para que ela coma, dizendo para tomar cuidado porque está quente e alerta que tem que assoprar (Observações de D.F.V. Iza).

Quando Satie diz que irá fazer um bolo, ela imita o adulto nas ações que caracterizam essa cena, substitui o bolo “verdadeiro” por algum outro objeto, faz o gesto de abrir o forno, colocar o bolo, e fechá-lo, gesticula abrindo novamente o forno para retirar o bolo, espera que esfrie, assoprando para comê-lo. Há todo um ritual de movimentos, gestos, posturas, condutas, palavras que simbolizam essa situação. Satie, como toda criança, necessita coordená-los para que a situação imaginária aconteça.

O Movimento é importante para o desenvolvimento da criança, sobre isso Mello (2001, p. 76) afirma que:

A Educação Infantil requer um componente curricular – Movimento – que tenha como pressuposto o desenvolvimento da criança por inteiro, não a dicotomização em corpo e pensamento, em capacidades físicas e cognição. Além disso, as crianças necessitam de um trabalho com Movimento direcionado às suas vidas, engajado no trabalho dos demais componentes

curriculares da Educação Infantil, para que ela possa ver a relação da Educação Física com a sua vida, com a aquisição de conhecimentos e não apenas a relação com o esporte e a saúde.

No desenvolvimento de atividades de Movimento para as crianças de 0 a 6 anos, deve se levar em consideração que a criança é um ser global, não pode se limitar apenas a padrões motores pré-estabelecidos.

Ao considerar apenas o aspecto motor, o desenvolvimento da criança pode ser limitado. O trabalho com atividades de Movimento pode ser ampliado de uma maneira que não desconsidere o aspecto motor, mas também não se restringe a ele.

Sobre isso Mello (2001, p. 76, 77) aponta que:

(...) O foco é sempre a criança por inteiro, com emoções, com sentimentos, com expressões, com dificuldades, com facilidades, com expectativas, ávida em dar sua opinião, com sugestões e vontades, com medos, com limites, sem limites, com timidez, com agressividade, etc.

Por isso, a Educação Física não se resume ao corpo físico. Ela é “Ser Inteiro”, o “Ser-Corpo”, o Ser-Pensamento, o Ser-Emoção, o Ser-Medo, o Ser-Humano, são todos esses e outros seres integrados, imbricados, que são impossíveis de separarmos. Não podemos separá-los no momento em que estão agindo.

As crianças têm a característica de explorar, de buscar conhecer e compreender os objetos, as brincadeiras e os jogos. Elas são abertas para conhecer o mundo em que vivem. Mukhina (1996, p.39) afirma que:

*A extraordinária plasticidade, a capacidade de aprender, é uma das qualidades mais importantes do cérebro humano e que o diferencia do cérebro animal. O cérebro animal já tem, no momento do nascimento, grande parte de sua substância cerebral “ocupada” – nela já estão inscritos os mecanismos dos instintos, isso é, as formas de comportamento transmitidas por herança. A criança nasce com grande parte do cérebro “limpo”, disponível para captar e fixar o que a experiência e a educação lhe proporcionarem. (grifo da autora).*

Cabe ao educador proporcionar à criança uma grande variedade de atividades, de modo que ela possa vivenciar diferentes situações, com materiais diversos, espaços diferenciados, etc, mas é importante salientar que não basta apenas a diversidade das atividades, dos materiais, ou dos espaços, é essencial que a qualidade das relações entre crianças e adultos seja harmoniosa.

É importante que o professor tenha muita criatividade para atender às motivações das crianças que são muito dinâmicas e desejosas de brincadeiras e

jogos variados.

Mais do que apenas apresentar as atividades, é interessante que o adulto coloque para as crianças situações nas quais elas sejam incitadas a resolver problemas durante a execução dos movimentos, apropriando-se da melhor maneira para realizar as atividades. É importante sempre respeitar o ritmo e a descoberta individual de cada criança.

O aprendizado, deste modo, se torna significativo na medida em que a criança explora as suas possibilidades de raciocínio, de movimentos, de controle motor, enfim, de todos os aspectos coordenados que ela necessita para resolver a situação em questão.

Direcionar os movimentos das crianças, tentando aperfeiçoá-los pode ser um trabalho perdido, por não terem sentidos para elas, as quais irão executá-los mecanicamente, e assim dificilmente serão apreendidos.

Desta forma, a contextualização das atividades é fundamental para que a criança lhes atribua algum sentido. Para isso, pode-se utilizar histórias, músicas, desenhos, etc.

As atividades de Movimento podem desenvolver as habilidades de lateralidade, equilíbrio, noções de espaço e tempo, dentro e fora, esquema corporal, tônus muscular, enfim, uma infinidade deles que podem ser explorados de inúmeras formas e em atividades como: brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, e, ainda por meio de diversos materiais tais como: cordas, arcos, bolas, pneus, abordando aspectos como alto/baixo, espaço e tempo, ritmo, forte e fraco, lento e rápido, entre outros.

A importância do/a educador/a como mediador no processo de desenvolvimento das crianças é incontestável, por isso há a necessidade de ter conhecimentos claros e específicos para a realização do trabalho educativo junto às crianças pequenas. (Mello, 2001).

Para esclarecer melhor sobre o que defendemos em relação às atividades de Movimento na Educação Infantil, apresento o próximo capítulo que aborda esse tema.

### 3. O MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nos capítulos anteriores tecemos considerações acerca do desenvolvimento infantil e apontamos a importância do Movimento nesse processo. Agora neste capítulo pretendemos delimitar o Movimento que defendemos para esse estudo, procurando clarear a sua função na Educação Infantil.

A respeito da compreensão acerca do movimento com intenção educativa, Gonçalves (1994, p.134) aponta que;

A Educação Física como ato educativo relaciona-se diretamente à corporalidade e ao movimento do ser humano. Implica, portanto, uma atuação intencional sobre o homem como ser corpóreo e motriz, abrangendo as formas de atividade física, como a ginástica, o jogo, a dança e o desporto. Essas formas de atividade física são fenômenos culturais, correspondem a formas de apropriação do mundo pelos homens, e, como tal, são realidades sócio-históricas, integradas no processo dialético da história da humanidade. Educação Física como fenômeno educativo é um momento da totalidade concreta do real. Sendo assim, somente pode ser compreendida em sua relação com essa totalidade, em sua articulação e interconexão com os outros fenômenos sociais.

Concebemos o Movimento como uma ação educativa utilizada pelo profissional que realiza a mediação entre o conhecimento e a criança. Nesta perspectiva o Movimento é intencional, abrangendo e enfatizando as relações e valores sociais.

Sobre o Movimento na Educação Infantil, Mello (2001, p. 67, 68) aponta que:

As pessoas engajadas na Educação Infantil percebem a necessidade das atividades de Movimento para as crianças. Essas atividades de Movimento, quando são desenvolvidas nas escolas infantis, na prática, restringem-se a brincadeiras nos aparelhos do parque, jogos de correr, brincadeiras livres nos espaços internos e externos da escola e brincadeiras de rua, todas elas permeando o objetivo de recreação.

O lúdico – a brincadeira na idade pré-escolar – é a atividade principal, portanto, desencadeadora do desenvolvimento da criança. Por isso, os objetivos do componente curricular “Movimento” para a Educação Infantil não podem resumir-se à visão de recreação.

A brincadeira é a atividade principal que promove o desenvolvimento da criança, nas relações sociais ela aprende por meio da mediação do adulto ou de outra criança.

O Movimento, aqui explicitado, não é apenas motor e se relaciona com atividades de resolução de problemas, de questionamentos, de criatividade, de compreensão e respeito a regras, de companheirismo, enfim de elementos e valores sociais importantes para a vida da criança.

Para que tais valores sejam trabalhados com as crianças é necessário que o profissional tenha clareza do seu trabalho, desta forma Mello (2001, p.71) coloca que:

Quando as crianças pulam corda, por exemplo, não estão apenas desenvolvendo suas capacidades físicas, pois as relações de tempo e espaço que são objetivos primordiais dessa atividade se desenvolvem no cognitivo, por intermédio da mediação do professor que instiga as crianças a fazerem essas relações no momento em que estão pulando corda. Há, ainda, as situações nas quais algumas crianças não conseguem pular a corda, pelo fato de terem medo dela. Não basta o professor identificar essa dificuldade. É necessário que ele tenha claro quais procedimentos a adotar, para que essas crianças vençam o medo e consigam pular a corda.

Na atividade de pular corda, por exemplo, a criança pode ser instigada a vários questionamentos e valores como: em que momento ela deve pular a corda, compreender o movimento da corda em relação ao seu corpo, tomar consciência que pode obter sucesso ou não na atividade, respeitar o erro ou acerto do colega, compreender que na vida podemos ter vitórias e derrotas, respeitar honestamente as regras inerentes à atividade, enfim essas são algumas, dentre muitas, questões importantes de serem trabalhadas com a criança pequena e que não está única e exclusivamente restrita ao trabalho de movimentar o corpo, no sentido estrito do ato motor.

Para que tais conteúdos sejam desenvolvidos são necessários profissionais com essa visão, assim Mello (2001, p.72) apresenta que:

É importante para a Educação Física estar compondo os conteúdos a serem desenvolvidos na Educação Infantil, mas para isso, não basta estar presente na proposta. É necessário que sejam discutidos **como, para quê e com qual finalidade** devem ser desenvolvidos esses conteúdos.

A mediação dos profissionais no desenvolvimento das atividades de Movimento na Educação Infantil é de extrema importância e por isso devem ser planejadas, visando o desenvolvimento das crianças pequenas, de maneira que tragam efetivamente benefícios à vida das crianças em sociedade.

Mukhina (1996, p.70) afirma que:

As características psicológicas individuais não devem ser levadas em conta apenas pra adaptar a elas a educação e conseguir que cada crianças alcance um desenvolvimento psíquico suficiente, mas também para interferir de forma ativa no desenvolvimento da criança, apoiar os germes positivos e transformar os negativos. É essa precisamente a missão do educador no jardim-de-infância.

Ao propor atividades de Movimento não as defendemos de forma isolada, mas afirmamos a importância que têm no trabalho com as crianças pequenas. Não vemos a atividade física apenas como promotora de atividades que visam o desenvolvimento motor, ela pode e vai além disso, alcançando uma amplitude maior a fim de proporcionar às crianças questionamentos e valores sobre a sociedade na qual estão inseridas, e isso depende, em grande parte, da mediação que o profissional exerce com as crianças.

Essa mediação acontece diariamente com as crianças pequenas, assim a partir dos critérios de qualidade para a educação de crianças de 0 a 6 anos e, tendo como pressuposto que esta fase da vida da criança é de fundamental importância para a aquisição de diferentes aprendizagens, algumas questões surgem no escopo desta pesquisa, são elas: Em que momentos da rotina diária da creche ocorrem atividades de movimento? Que atividades de movimentos as crianças realizam espontaneamente (atividade livre)? Que atividades de movimentos são propostas pelas professoras (atividade dirigida)? Como essas atividades são propostas? Na rotina diária da creche quais oportunidades são oferecidas às crianças para se movimentar? Há acesso a espaços diferentes? Há acesso a materiais diversificados? Essas são algumas das questões que busco investigar com esse trabalho.

### 3.1 A Rotina Diária na Creche e as atividades de Movimento

A rotina diária das instituições de crianças pequenas revela toda a concepção que se tem sobre criança pequena. “Poderíamos afirmar que elas sintetizam o projeto pedagógico das instituições e apresentam a proposta de ação educativa dos profissionais” (Barbosa, 2000. p.94).

É na rotina que o trabalho pedagógico é realizado, o momento no qual se constrói e se concretiza a concepção sobre a educação das crianças pequenas.

A seqüência das atividades organizadas em um determinado tempo caracteriza o tipo de rotina que decorre de uma concepção de Educação Infantil defendida pela instituição.

Dessa forma,

As rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade. São rotineiros alguns conjuntos de atividades que se realizam todos os dias, como cozinhar, dormir, estudar, trabalhar e cuidar da casa, regulados por costumes e desenvolvidos em um espaço de tempo social definidos e próximos, como a casa, a comunidade ou o local de trabalho. Fazem parte das rotinas certas ações que, com o decorrer do tempo, tornam-se automatizadas na vida dos sujeitos, criando modos de organizar a vida. Seria muito difícil viver se, todos os dias, fosse necessário refletir sobre todos os aspectos dos atos cotidianos (Barbosa, 2000.p.95).

O cotidiano é mais amplo que a rotina, pois nele ocorrem tanto as atividades corriqueiras como as inesperadas. Segundo Pais (1986), citado por Barbosa (2000), não se pode reduzir o cotidiano ao rotineiro, ao repetitivo e ao a-histórico, pois o cotidiano é o cruzamento de múltiplas dialéticas entre o rotineiro e o acontecimento.

Na Educação Infantil, a rotina é o principal elemento para o desenvolvimento do trabalho educativo que deve ser planejado e organizado, visando operacionalizar o cotidiano da instituição. No entanto, “as rotinas das creches e das pré-escolas estão invadidas pelos discursos hegemônicos e nelas procura-se banir a transgressão, o desejo e a alegria” (Barbosa, 2000).

Apesar de haver rotinas fechadas em procedimentos mecânicos as crianças criam maneiras próprias de assimilá-las. Para Barbosa (2000, p. 96):

(...) mesmo na rotina invisível, sob um sistema silencioso e repetitivo de tarefas feitas como que por hábito – uma série de operações executadas maquinalmente por gestos, ritos, códigos, ritmos, costumes – é possível encontrar opções, variedade e criatividade, isto é, o cotidiano.

O cotidiano é uma possibilidade mais ampla e diversificada que deve ser integrada à rotina da instituição infantil, no sentido de que as atividades não podem ser rotineiras, sem sentido, mecânicas para as crianças, o que poderia pressupor uma padronização de hábitos, como aponta Barbosa (2000, p. 108);

Trata-se da rotinização da educação infantil que é feita pela padronização dos hábitos, pela organização do ambiente, pelos usos do tempo, pela seleção de atividade e de materiais, pelas propostas pedagógicas. É preciso refletir sobre esse processo ora em andamento para que a diversidade (não a desigualdade) possa ser contemplada nas rotinas, não rotineiras, na educação infantil.

A reflexão sobre as atividades a serem desenvolvidas com as crianças é muito importante para o desenvolvimento de um trabalho que considera questões do cotidiano, como explicitado acima. Na mesma proporção, o planejamento que orienta esse trabalho com as crianças assume a função de atingir objetivos com esse propósito. Para isso, de acordo com Mazzeu (1996), são necessárias duas condições fundamentais que são o planejamento e a execução dele, ao planejar o educador realiza reflexões sobre o que pretende com o seu ensino, e isso envolve suas concepções acerca da educação e a clientela que está trabalhando.

Assim, a professora organiza as atividades para desenvolvê-las na rotina diária da instituição de ensino, considerando as características das crianças, suas motivações e necessidades, os espaços e os materiais disponíveis.

Para Formosinho (1998, p. 70), a rotina deve ser organizada de modo a oferecer às crianças vivências educacionais e interações positivas. A aprendizagem e o desenvolvimento são processos gradativos, construídos diariamente e por isso é fundamental que o/a educador(a) ofereça situações

variadas garantindo a riqueza das experiências das crianças:

Criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas. O desenvolvimento é lento, requer tempo mas este só por si, pelo seu mero passar no relógio, não produz desenvolvimento. A aprendizagem e o desenvolvimento constroem-se, ou não, na riqueza de experiência que o tempo possibilita, ou não. Assim, uma área de actividade do educador é criar uma gestão do tempo diário em que a criança possa variar de situações:

- 1) de jogo com outros (em pequeno grupo, em grande grupo), com os pares e com os adultos, sozinha na realização do projeto individual).
- 2) em ambientes diferenciados ao nível das potencialidades educativas que oferecem (a sala de actividades, o recreio, as saídas para a comunidade envolvente).

Neste tipo de rotina, as atividades de Movimento são o ponto crucial, pois funcionam como o elo entre os diferentes tipos de conhecimento.

A autora alerta que a rotina não pode ser pensada apenas pelo adulto, mas que tem que ser progressivamente construída conjuntamente com as crianças, atendendo as suas necessidades.

A criança vai gradualmente conhecendo a seqüência das atividades e isso contribui para sua independência e segurança que possibilitam escolhas, atitudes e diferentes tipos de interação.

A rotina diária é importante para organizar o trabalho do/da educador(a), para não se centrar apenas em algumas crianças, e também por permitir oportunidade a todas as crianças (Formosinho 1998).

A rotina seria uma forma de organização e controle da vida cotidiana, fazendo parte do cotidiano que é muito mais abrangente. No entanto, quando a rotina se torna apenas uma sucessão de acontecimentos mecânicos ela fica empobrecida, pois segundo Barbosa (2000, p. 96):

A rotina pode tornar-se uma tecnologia de dominação quando não considera o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos. Quando se torna apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma seqüência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob o seu domínio, é o vivido sem sentido, pois está cristalizado em absolutos (p.96).

É fundamental que a rotina seja elaborada abordando questões amplas, de modo que ela considere a “infância como construção social que não pode ser dissociada de outras variáveis da análise social, como gênero, raça, classe, geração e outros” (Barbosa, 2000. p.102).

O trabalho educativo com as crianças deve levá-las em consideração, tendo-as como foco central das práticas pedagógicas. Sarmiento e Pinto (1997, p. 96) afirmam que;

Ao preconizar o estudo das crianças a partir de si próprias não se sustenta a abordagem solipsista das atividades infantis nem se reclama o isolamento do objecto de estudo. Pelo contrário, sustenta-se a indispensabilidade da mobilização interdisciplinar capaz de compreender e interpretar a multivariabilidade dos factores que constroem a infância.

Os autores afirmam a importância da infância como categoria social, e justificam que:

(...) o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais da criança pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso da criança (p.25).

A rotina das instituições infantis deve contemplar, no planejamento do trabalho pedagógico, a infância enquanto uma categoria social, de modo que as atividades tomem uma proporção mais significativa e tenha como consequência uma Educação Infantil de qualidade.

As profissionais têm concepções sobre a educação de crianças pequenas que são reveladas na sua prática diária, assim utilizei os acontecimentos da rotina para a coleta de dados, a seguir descrevo os procedimentos metodológicos realizados nessa pesquisa.

#### **4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Tendo a intenção de investigar como são desenvolvidas as atividades de Movimento, para as crianças pequenas, na rotina diária de uma creche, desenvolvi um protocolo de observação destas atividades, a partir da abordagem histórico cultural, cujo pressuposto fundamental é a mediação. A mediação da professora nas relações com as crianças e, também, a mediação de uma criança na interação com outra.

Utilizei vídeo-gravações, efetuadas no período da manhã e tarde, três vezes por semana, durante dois meses, em diferentes horários, situações e faixas etárias das crianças, de maneira que pudessem garantir grande variedade de informações.

As filmagens referem-se a oito pajens/professoras responsáveis pelas seguintes faixas etárias: 0 a 2 anos (berçário), 2 a 3 anos (infantil I), 4, 5 e 6 anos (infantil II). No total foram gravadas doze fitas de vídeo de trinta minutos.

Nessas filmagens procurei identificar, nas atividades das professoras, a relação entre a rotina diária e as atividades de Movimento.

##### **4.1 - A Coleta de dados**

A creche pesquisada foi criada na década de 80<sup>4</sup> e atende o total de 122<sup>5</sup> crianças, são 62 crianças em período integral e 60 em meio período, sendo que 57 crianças tem idade de 4 a 6 anos e permanecem o período vespertino na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e o outro período nesta creche.

Existem nove educadoras distribuídas da seguinte forma: três profissionais para o berçário, três para o grupo de crianças de 2 a 3 anos (infantil I), e três para o grupo de 4, 5 e 6 anos (infantil II), cada uma destas se responsabiliza por crianças de uma idade.

O primeiro contato com a instituição foi marcado pela presença de todo o grupo de professores e alunas que fazem parte do projeto, citado no início deste trabalho, com a diretora da instituição.

---

<sup>4</sup> Informação obtida na secretaria municipal da promoção e bem-estar social.

<sup>5</sup> Dados fornecidos pela secretaria municipal de educação e cultura, e são referentes a Março de 2002.

Foram esclarecidas, para a diretora, quais eram as intenções com o trabalho que pretendíamos executar, o qual envolvia: filmagens da rotina diária da creche, entrevistas com as pajens/professoras, levantamento das condições físicas da instituição, levantamento de dados sobre as crianças e sobre as profissionais da creche. A diretora se encarregou de comunicar às pajens/professoras sobre o projeto.

Pedimos à diretora que nos fornecesse, por escrito, a rotina da creche organizada por faixa etária. As professoras do berçário nos entregaram um roteiro de rotina diária que tem horários determinados das atividades e que são constantes durante a semana, as atividades são de alimentação, higiene, descanso, e alguns horários livres em que as crianças tomam sol e brincam.

Na rotina das crianças de 2 e 3 anos, as atividades seguem uma ordem cronológica que não variam durante a semana. Na rotina apresentada pelas professoras as atividades são: alimentação, higiene, repouso e atividades programadas que envolvem jogos com bolas, danças, brincadeiras, recorte, colagem, desenho, pintura, etc.

Esses roteiros de atividades (Anexo I) nos auxiliaram na filmagem das seguintes situações: refeições, banho (no berçário), sala de aula/atividade, brincadeiras no espaço interno e externo, momentos de atividade livre, etc.

Iniciei a filmagem no período da manhã com crianças de 2 e 3 anos (infantil I), observando como ocorre a entrada, a recepção da criança, o café da manhã, etc. Logo percebi que estava incomodando, pois era uma pessoa estranha que observava e registrava com uma filmadora.

Na entrada, alguns pais, ao trazerem os filhos na creche, me olhavam curiosos, outros se esquivavam e alguns me ignoravam.

As professoras não ficavam à vontade. Em vários momentos percebi que antes de fazerem alguma coisa olhavam para mim para verem se estava filmando. Em muitos momentos perguntaram porque eu estava filmando. Expliquei quais eram os nossos objetivos, esclareci algumas dúvidas. A maior preocupação das professoras era com a garantia do emprego. Achavam que eu estava fiscalizando as atividades delas e temiam perder o trabalho na creche. Nestes momentos pareceu que a diretora não havia deixado muito claro às professoras os nossos

objetivos com a pesquisa.

Inicialmente, as crianças ficaram curiosas e perguntavam se eu estava tirando fotos, queriam mexer no equipamento, perguntavam como funcionava. Na medida do possível esclarecia as dúvidas; no entanto, isso conturbou um pouco a rotina, pois a professora queria manter as crianças afastadas de mim, pedindo a elas que fossem perto dela para realizar alguma atividade, dizendo para não mexerem na filmadora.

Embora eu ficasse, na maioria das vezes, em algum canto da sala, tentando não chamar muita a atenção, tinha a sensação de que todos ficavam apreensivos com a situação de filmagens.

Nas primeiras vídeo-gravações de descanso das crianças uma das professoras me disse que elas não tinham dormido ainda, em função da minha presença. Por isso filmei um pouco o início do sono e voltei mais tarde perto da hora de acordar. Dessa forma, pude registrar como as professoras se organizavam para fazer as crianças dormirem e como faziam para que acordassem, quais eram os procedimentos nestas atividades das professoras e como as crianças se comportavam.

Pedi às crianças que fossem brincar para que eu pudesse filmá-las, a maioria delas acabou esquecendo, mas algumas, depois de algum tempo, retornaram para ver a gravação. Na medida do possível mostrei a elas o que estava filmando, pelo monitor da câmera, logo elas foram chamadas pela professora para retornar à sala.

No berçário, as professoras fizeram várias perguntas sobre onde eu morava, se era da cidade, o que estudava, etc. Quando disse que era mãe, parece que houve maior identificação, tive a impressão que este ponto em comum nos aproximou um pouco mais.

Em uma das filmagens do berçário tive problemas com a filmadora. Por isso fiquei apenas observando as crianças sem filmá-las, nesse momento as professoras se aproximaram para conversar comigo, contaram algumas opiniões delas sobre a creche, como por exemplo, a estrutura da creche e os horários de trabalho.

Essas conversas foram muito importantes porque tive a oportunidade de

esclarecer algumas dúvidas das pajes/professoras ao mesmo tempo em que elas também informavam alguns fatos ocorridos na creche.

As crianças de 4, 5 e 6 anos (infantil II) ficavam na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) durante a manhã e à tarde iam para a creche. As próprias professoras buscavam essas crianças e as traziam até a creche.

A primeira atividade das crianças ao chegarem na creche era dormir. Eram muitas crianças em uma só sala.

Tive muita dificuldade em filmar as crianças de 4, 5 e 6 anos, porque elas se dividiam em três grupos de acordo com a idade. Algumas atividades, tais como o descanso, refeição e parque são realizados em conjunto, mas as atividades de sala são realizadas em locais diferentes.

Havia uma professora e uma sala específica para cada idade, somando três salas. Assim, filmei o que a professora estava propondo e como as crianças estavam realizando as atividades.

Algumas dificuldades com o equipamento de filmagem contribuíram em não captar como todas as professoras iniciaram a atividade para as crianças, pois isso ocorria ao mesmo tempo em lugares diferentes. Este fato também ocorreu com crianças de 2 e 3 anos que, em um determinado momento, se dividiam ficando em lugares e com professoras diferentes, embora eu tenha captado quais atividades foram propostas e como as professoras orientavam na execução das atividades nessas duas circunstâncias.

Embora eu tenha planejado a filmagem nas salas, as professoras não haviam me informado que as turmas seriam divididas em alguns momentos do dia.

#### **4.2 – Elaboração do Protocolo de Observação das Atividades da Creche**

Inicialmente solicitei às professoras de 0 a 6 anos da instituição pesquisada um roteiro<sup>6</sup> com os horários e atividades da rotina diária da creche, esse material foi importante na orientação das filmagens.

Os roteiros foram fornecidos de acordo com a faixa etária. Assim, para

---

<sup>6</sup> As rotinas fornecidas pelas professoras estão reproduzidas no anexo I.

realizar as filmagens utilizava um roteiro de rotina de uma determinada idade, captando como aquelas atividades descritas no roteiro eram desenvolvidas com as crianças. No entanto, pude constatar que algumas atividades descritas no roteiro das professoras não ocorreram.

As atividades acontecem sempre de acordo com horários pré-estabelecidos, tais como: entrada, alimentação, higiene e descanso. Procurei identificar quais outras atividades as professoras desenvolviam com as crianças e como faziam isso, além da minha preocupação central com a questão do Movimento.

Diante das fitas de vídeo, procurei analisar como era aquela rotina e busquei conhecer as propostas de rotinas pautadas em critérios de uma Educação Infantil de qualidade, nessa busca de rotinas visando qualidade no atendimento infantil tive como base maior o autor Zabalza (1998) e Campos (2002)<sup>7</sup> que apontam, entre outras coisas, aspectos importantes de uma Educação Infantil de Qualidade, essa referência trouxe grande contribuição para o desenvolvimento do protocolo para análise dos dados.

Para que esse protocolo fosse estruturado, partimos do tipo de atividade que foi desenvolvida com as crianças e depois como foi ela ocorreu, considerando o tempo de duração da atividade; o espaço que foi utilizado; a seqüência dos acontecimentos; e o envolvimento das crianças na atividade. A prática das professoras foi considerada um elemento central no protocolo, com a intenção de constatar as ações da professora no tipo atividade analisada.

A construção deste protocolo visou direcionar a análise das fitas de vídeo na identificação de como ocorrem as atividades na creche pesquisada.

### **4.3 - Organizando os dados**

Para organizar os dados gravados em doze fitas de vídeo, assisti às vídeo-gravações, identificando as atividades desenvolvidas, tais como: alimentação, descanso, atividade dirigida, etc. Realizei a transcrição do material coletado. Para

---

<sup>7</sup> CAMPOS, Maria Malta. Critérios para a Unidade Creche. Disponível em: [www.educaçãoinfantil.com.br](http://www.educaçãoinfantil.com.br). Acesso em 08 de Abril de 2002.

tanto, observei as filmagens várias vezes, já que elas são carregadas de detalhes e informações. Sempre voltava a imagem para rever o acontecimento, as expressões, os gestos, as atitudes, algumas palavras, que fazem parte do cenário e constituem dados significativos do meu objeto de estudo.

Em função de possuir atividades diferentes em uma só fita, consideramos, essencial realizar a descrição por tipo de atividade, como alimentação, repouso, atividades dirigidas e/ou livres, etc.

As transcrições das fitas forneceram-me como ocorre a rotina daquela creche, pude perceber como as professoras desenvolvem as atividades, como as crianças se envolvem na atividade proposta, e que tipo de atividades são oferecidas às crianças.

Assim, elaboramos um Protocolo para as Fitas (Apêndice II), no qual foram registrados aspectos relativos à organização da creche. Para tal consideramos os seguintes aspectos:

- ✓ Tipo de atividade caracteriza que atividade está sendo desenvolvida.
- ✓ Desenvolvimento de atividades, contempla o tempo de duração da atividade, o espaço utilizado, a seqüência dos acontecimentos em que a professora realiza a atividade e o envolvimento das crianças.
- ✓ Prática da Professora (ações), retrata como a professora desenvolveu a atividade, e organizou o espaço.

Esses elementos nortearam todo o processo de construção do protocolo de observação inicial da creche, no qual procurei compreender e identificar na rotina diária os seguintes elementos:

Que tipo de atividades de Movimento são desenvolvidas?

Em que momento da rotina elas ocorrem?

Como são desenvolvidas?

Quem desenvolve as atividades de Movimento na creche?

Dentro da rotina diária, o foco central de investigação deste trabalho é discutir o desenvolvimento das atividades de Movimento e de Não-Movimento promovidas pelas profissionais para as crianças pequenas. Assim identifiquei, nos

protocolos, as informações acerca da questão Movimento e o Não-Movimento na rotina da creche.

No próximo capítulo apresentamos dados que revelam situações de Movimento e de Não-Movimento na rotina da creche, analisando e tecendo considerações sobre o assunto.

## **5. RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS**

O objetivo deste trabalho foi identificar atividades de Movimento e de Não-Movimento desenvolvidas com as crianças na instituição pesquisada; como elas são realizadas; quem as desenvolve e em que momento da rotina diária da creche elas ocorrem.

Neste capítulo apresentamos alguns dados referentes à Educação Infantil na cidade de São Carlos, e em seguida analisamos diversas situações ocorridas na instituição pesquisada nas quais temos como foco o incentivo ao Movimento e o Não-Movimento.

### **5.1 -Número de Crianças por Professora na creche pesquisada**

As professoras têm trabalho durante todo o tempo em que permanecem na creche e esse trabalho se refere exclusivamente a alimentar, garantir a higiene (banho, troca) e o descanso das crianças. Embora essas questões sejam relevantes e de extrema importância para o bem estar das crianças, as professoras não oferecem outras atividades e, isso, provavelmente, se deve à falta de organização do tempo que dispõem.

Algumas professoras comentaram que havia um número excessivo de crianças e que se sentiam muito sobrecarregadas. No entanto, ao analisar o número de crianças na creche (no quadro organização da creche) e, pude perceber que não há número além daquele recomendado pelo documento “Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil” (1998)<sup>8</sup>. A seguir apresento o artigo que estabelece o número de crianças para cada professor.

Artigo 9º – Os parâmetros para a organização de grupos decorrerão das especificidades da proposta pedagógica, recomendada a seguinte relação professor/criança (p. 36):

---

<sup>8</sup> Este documento produzido pela secretaria de Educação Fundamental sob coordenação de dirigentes do MEC, estabelece critérios para o credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil.

crianças de 0 a 1 ano	- 06 crianças/01 professor
crianças de 1 a 2 anos	- 08 crianças/01 professor
crianças de 2 a 3 anos	- 12 a 15 crianças/01 professor
crianças de 3 a 6 anos	- 20 a 25 crianças/01 professor

Os dados que temos sobre a instituição pesquisada apresentam a seguinte situação:

#### ORGANIZAÇÃO DA CRECHE <sup>9</sup>

	Total de educadoras	Total do nº de crianças	Idades
<b>BERÇÁRIO</b>	Total de 3 educadoras.	Total de 20 crianças	4 m a 2 anos
<b>INFANTIL I</b>	Total de 4 educadoras.	Total de 55 crianças.	2 a 4 anos
<b>INFANTIL II</b>	Uma educadora	25 crianças	4 anos
	Uma educadora	25 crianças	5 anos
	Uma educadora	19 crianças	6 anos

Para as crianças de 0 a 1 ano há a recomendação de 06 crianças para cada educadora, e de 1 a 2 anos de 08 crianças, assim podemos somar o número de crianças para termos a relação de 14 crianças para cada duas educadoras sendo então 7 para cada uma. Esta soma é necessária, pois os dados da creche abrangem as idades de 4 meses a 2 anos. Verificando essa idade na creche, o número total de crianças é de 20 para 3 educadoras, o que significa 6,7 crianças para cada educadora, número que não excede o recomendado.

Ao analisar as crianças de 2 a 3 anos a indicação no documento é de 12 a 15 para cada educadora, na instituição pesquisada a relação é de 55 crianças para 4 educadoras, o que equivale a 13,75 crianças para cada profissional, relação que também não ultrapassa o citado documento.

Ao analisar o quadro acima, com a proposta dos subsídios, fica claro que não há em nenhuma faixa etária o excesso de crianças para cada educadora. Assim, o que

<sup>9</sup> Esses dados foram coletados por Maria Inês Crnkovic Octaviani – em maio/junho de 2001

parece ser evidente é a necessidade de uma outra organização que seja mais eficiente no atendimento das crianças. Uma organização que leve em consideração uma melhor qualidade do trabalho das profissionais, tanto nas condições de trabalho delas quanto no atendimento às crianças pequenas.

## **5.2 - Atividades de Movimento na creche**

Ao analisar as atividades de Movimento promovidas na creche, tive a intenção de observar quais atividades eram realizadas com as crianças, como as professoras procediam, e em que momento da rotina diária elas ocorriam.

As atividades sistematizadas que estou considerando aqui são as promovidas pelas professoras com a intenção de trabalhar atividades de Movimento com as crianças.

Ao falar de atividades de Movimentos, estou me referindo a uma sistematização de conteúdos como lateralidade, equilíbrio, coordenação motora, noções de espaço e tempo, de forte e fraco, das noções que a criança tem sobre a sua imagem do corpo, da expressão corporal, de controle tônico, de elementos que contribuem para o desenvolvimento da criança, no entanto, o/a profissional deve levar em consideração as peculiaridades das crianças pequenas abordando esses temas de forma lúdica, sem deixar de desenvolver os objetivos das atividades de Movimento.

As questões relativas à convivência entre as crianças são de extrema importância no trabalho educativo, é necessário que o/a profissional saiba colaborar com as crianças para que se relacionem bem, auxiliando-as a compreender os valores sociais, incentivando-as ao respeito mútuo, a resolução de problemas de maneira cooperativa, a importância da solidariedade entre as crianças no sentido delas se ajudarem compreendendo suas dificuldades e virtudes bem como as de outras crianças, tais elementos estão presentes nas atividades de Movimento desenvolvidas com as crianças, evidentemente não estão restritas às atividades de Movimento exclusivamente, tais situações ocorrem a todo tempo, mas é importante que o/a profissional saiba administrar com tranquilidade essas questões, assim como tenha consciência da importância desse trabalho.

Entendemos que estas atividades são importantes para o desenvolvimento da criança, sobretudo no período de 0 a 6 anos em que a criança interage com os objetos que lhe são oferecidos pelas pessoas com as quais convive, e dessa forma, compreende o mundo à sua volta por meio das suas percepções corporais.

Para selecionar os episódios de Movimento, utilizei como critério os momentos em que as professoras demonstravam a intenção de promover atividades com Movimentos, a seguir apresentamos e analisamos os dados com momentos da rotina da creche que indicam essas atividades.

As professoras de 4 meses a 2 anos, tinham preocupação em colocar música para as crianças, embora não realizassem nenhuma atividade específica com a música, ela servia de incentivo para as crianças realizarem diversos movimentos, apesar de não terem a interferência da professora.

Com as crianças de 2 e 3 anos as professoras utilizaram a música, como uma proposta de atividade de Movimento em função da música. Abaixo, descrevemos o fato citado:

Movimentos das crianças em função da música (crianças de 2 a 3 anos).

*Depois do almoço as professoras levaram as crianças em uma sala e colocaram uma música. Formaram uma roda com as crianças e tentaram desenvolver uma atividade de roda com elas. Mas, algumas crianças não se interessaram pela atividade e foram mexer no rádio e a professora saiu da roda para tirar as crianças de perto dele, retornou à roda, saindo definitivamente algum tempo depois.*

*Além da música havia uma bola e, no início, alguns poucos brinquedos que foram ampliados depois pela professora. Algumas crianças estavam dançando a música, quando a professora veio mudá-la. Trocou a música e cantou com as crianças. Algumas se organizaram e fizeram uma roda, sozinhas, na qual cantavam e dançavam a música. As professoras ficavam tirando as crianças que estavam mexendo ou querendo mexer no rádio. As professoras brincavam esporadicamente com as crianças.*

*As crianças realizavam movimentos diversos girando, andando, correndo, saltando, dançando, marchando, batendo palmas, etc.*

As crianças desenvolveram a atividade de roda sem a professora, parecia

ser uma atividade prazerosa para elas, mais do que com a professora, ao obedecerem às ordens.

É interessante notar que a professora não se preocupou mais em desenvolver a atividade, mas sim em proteger o som das crianças, mesmo assim, a música incentivou as crianças a se organizarem e realizarem uma roda sem a orientação da professora.

Pude perceber que as crianças exploravam os movimentos do próprio corpo e algumas se movimentavam com os colegas, outras realizavam movimentos sozinhas, experimentando possibilidades de movimento que, tanto em grupo, quanto sozinhas, eram variados. Assim saltavam, giravam, pulavam, dançavam, etc. Muitos movimentos estavam diretamente relacionados com o ritmo da música, as crianças cantavam e se movimentavam.

O Movimento para as crianças é vital, no entanto, os dados demonstram que as professoras, durante a rotina diária da creche, instigavam muito o Não-Movimento, pediam sempre que as crianças ficassem paradas ou que parassem de se movimentar, e davam preferência às atividades que exigiam maior concentração como: colar macarrões dentro do desenho no papel, pintar preenchendo desenhos prontos, ou ainda, aquelas que impunham disciplina escolástica, esperar os pais sentados e encostados na parede, entre outras.

As professoras incentivavam às atividades em que as crianças permaneciam mais paradas em situações que exigiam maior concentração, parece haver uma idéia de que o Movimento das crianças seja desencadeador de desordem e falta de controle da professora sobre as crianças. No entanto, o que parece ocorrer é uma falta de organização das atividades e isso engloba organizar o tempo, o espaço e materiais para desenvolver um trabalho com as crianças, e ainda, a falta de conhecimento das funções destas atividades para o desenvolvimento e para a vida da criança.

Galvão (1996, p.43) identifica isso em seu trabalho e afirma que;

Essas inadequações situam-se em vários planos, tais como nas demandas posturais que acompanham as tarefas escolares, na dinâmica de condução e forma de apresentação das atividades, na organização do espaço e nos conteúdos de ensino. Visto que era o movimento o tema principal dos conflitos, é pelo plano das solicitações posturais que iniciamos a análise do cotidiano observado.

As inadequações apontadas pela autora, estão muito próximas do que ocorreu na creche pesquisada.

A música incentivou as crianças em realizar movimentos diversos, no entanto, a professora preferiu tirar a música e colocar um cd de histórias, pareceu haver nesse episódio a idéia de sentar e prestar atenção na história, assim o Não-Movimento traz mais controle das professoras sobre as crianças. Esse fato apresentamos na seqüência;

Ouvir as histórias do rádio (crianças de 2 a 3 anos).

*Uma outra professora tirou o cd de músicas e colocou um de histórias. As crianças sentaram-se em frente ao rádio para ouvir as histórias, quando aparecia música na história elas se movimentavam com a música, enquanto isso algumas crianças brincavam com os brinquedos, outras subiam na mesa e saltavam para o chão.*

*Depois a professora trouxe um jogo de quebra cabeça/encaixe, entregou aos grupos de crianças que iam tentando montar. Não eram todas que tinham o brinquedo. A professora orientou algumas crianças para montar.*

Nessa situação as crianças estavam se movimentando com os ritmos da música e quando a professora troca o cd de músicas pelo de histórias, as crianças ficam mais quietas para ouvir, no entanto algumas crianças não se interessam pelas histórias e começam a subir e saltar da mesa. Diante dessa situação, pareceu que as professoras optaram por oferecer alguma atividade que fosse mais parada, e por isso trouxeram os jogos de encaixe.

Nos jogos de encaixe as professoras puderam auxiliar algumas crianças a executarem a tarefa de montar, e pareceu que esse foi um momento em que as professoras tiveram maior domínio sobre a atividade proposta para as crianças, pareceu ser um momento em que as professoras colaboraram mais efetivamente para que a criança realizasse a atividade com sucesso. Entretanto, se analisarmos a seqüência das atividades elas não apresentam relação alguma entre si e nem têm significado claro para as crianças. São apenas atividades para passar o tempo e manter as crianças quietas.

A maioria das atividades que as professoras tentavam desenvolver com as crianças era parada e, poucas vezes, tentaram desenvolver atividades de Movimento. Nessas vezes, ficou clara a falta de preparação em desenvolvê-las, embora tivessem a intenção de promover a atividade não a desenvolviam de maneira que as crianças pudessem compreender e participar efetivamente do que propunham. As crianças apenas faziam o que a “tia” mandava.

Sobre isso, retrato a seguinte situação:

Um dia de chuva (crianças de 2 a 3 anos).

*Era um dia de chuva e as crianças permaneceram na sala durante toda tarde, saindo apenas para comer. As professoras sentavam-se no chão junto às crianças, ajudando-as a montarem um quebra-cabeça ou brincando com elas com brinquedos de encaixe, tampas, blocos de montar.*

*Algumas crianças subiam na mesa e saltavam para o chão, outras entraram no banheiro e a professora as tirou de lá.*

*A professora solicitou às crianças que guardassem os brinquedos em um tambor de plástico que ela colocou no chão. Elas foram guardando e, depois disso, a professora fez uma roda cantando a música “atirei o pau no gato...”, fazendo os movimentos.*

*A professora pediu que todas as crianças se sentassem em roda e perguntou quem sabia brincar de corre cutia. Em seguida começou a caminhar em volta da roda, cantando a música “corre cutia na casa da tia, corre cipó na casa da vó, chupa cana com um dente só”. As crianças começaram a correr atrás da professora, quando uma outra professora interveio, dizendo que era apenas uma que deveria correr. Duas das professoras não sabiam cantar a segunda parte da música.*

*Depois de realizarem essa atividade, as professoras iniciaram outra música “andando de bicicleta, mão pra cima e mão pra baixo...”, fazendo os movimentos, mas as professoras não prosseguiram com a atividade. A filha de uma das professoras apareceu e ficou com a mãe/professora que tentou novamente essa atividade, mas não deu continuidade.*

Embora as professoras tenham proposto atividades que envolvessem

Movimento, como a de “corre cutia” e “andando de bicicleta”, não souberam desenvolver a atividade de maneira que as crianças compreendessem o que tinham que fazer. Assim, quando uma criança começou a correr atrás da professora, algumas delas acharam que era para correr também.

A professora não explicou porque deveria ser assim, não deixou clara a brincadeira e as crianças, sem entenderem, ficaram desmotivadas em continuar. Diante dessa situação, as professoras sugeriram outra brincadeira, da mesma forma que fizeram a anterior, apenas fazendo o movimento e cantando uma música, as crianças observavam e imitavam, mas também sem sentido para elas. Algumas crianças apenas observavam e não faziam os movimentos. Desta vez foram as professoras quem desistiram, logo, da atividade.

Aparentemente as professoras não utilizaram estratégias que instigassem nas crianças a motivação em realizar as atividades, e as crianças acabavam, assim como as professoras, desistindo da atividade, de maneira que aquele momento ficasse esvaziado.

Com crianças de 4 meses a 2 anos as professoras oferecem brinquedos, em um determinado momento da rotina, para as crianças, mas não procuram desenvolver qualquer trabalho com eles. Talvez isso se deva à falta de otimização do tempo com as crianças, pois passam a maior parte do tempo, cumprindo a rotina de cuidados com a higiene e alimentação da criança, como demonstramos a seguir;

Brinquedos jogados no chão (crianças de 4 meses a 2 anos).

*Uma música fica tocando para as crianças enquanto as professoras dão banho. Havia alguns objetos no chão com os quais as crianças brincavam. A professora jogou vários brinquedos no chão que estavam guardados em um grande tambor de plástico. As crianças ficaram brincando naquele espaço.*

*Algumas crianças se movimentavam, acompanhando os ritmos das músicas, outras brincavam com os bebês que estavam nos carrinhos e com os brinquedos do colchão. Não foi posto colchões ou tapetes para as crianças em nenhum momento.*

As professoras preocupadas em obedecer a uma rotina sistematizada, na

qual os acontecimentos têm os horários certos para ocorrerem, acabam não incentivando nas crianças, práticas mais autônomas. Assim, elas só têm acesso aos brinquedos quando as professoras os colocam no chão.

Poderia haver uma mudança na organização do espaço de maneira que as crianças tivessem acesso aos brinquedos, de forma que não teriam que depender exclusivamente da professora para brincarem com eles, mas para isso a professora precisa atentar para o problema.

Na rotina para as crianças de 4 meses a 2 anos não observei nenhuma atividade de Movimento promovida de maneira sistemática pelas professoras, ou seja, as crianças se movimentavam espontaneamente sem a mediação da professora.

Uma criança de 4 meses tem movimentos com os braços, pernas, cabeça, e são movimentos que expressam o que o bebê sente, pois é a maneira que tem de se comunicar, já que ainda não domina a fala. Esses movimentos são espontâneos podem ser ampliados pela educadora. Para clarear essa idéia relatamos um exemplo abaixo:

A mãe mostra um brinquedo de borracha ao bebê de 4 meses, ele observa e tenta pegá-lo com o movimento dos braços em direção ao brinquedo mas com as mãos fechadas, a mãe abre as mãos do bebê para que ele possa pegar o brinquedo, ela faz isso algumas vezes quando o bebê tenta pegar o brinquedo com as mãos fechadas, e logo o bebê entende que deve abrir as mãos para pegar o brinquedo. Até que ele adquire o conhecimento de que deve levar as mãos abertas até o brinquedo e depois fechá-la para segurá-lo. (Observações de D.F.V. Iza).

Nesse exemplo fica claro como a mãe ampliou o conhecimento do bebê por meio de sua mediação, para que isso ocorresse foi necessário que ela voltasse sua atenção ao bebê, oferecendo-lhe algo novo, no caso o brinquedo.

Mukhina (1996, p.61) aponta que:

A necessidade que a criança tem de contar com a cooperação do adulto, surgida na mais tenra infância, bem como o seu interesse pelos objetos que a rodeiam, deve-se ao fato de que os adultos, ao levarem e conta as crescentes possibilidades da criança, mudam o caráter de comunicação, passam para a comunicação com *temática voltada para objetos e ações*. O adulto cria um mundo especial de objetos adaptados (pirâmides, bonecos, cubos) com os quais a criança pode realizar várias ações.

Uma outra situação que ilustra a importância da mediação é a da mãe ajudar o bebê a ficar de bruços, a criança ainda nessa idade não sabe fazer isso sozinha, mas com a colaboração da mãe ou de algum adulto ela consegue. Além do Movimento, o toque na criança é importante assim como conversar com ela, a criança estabelece uma ligação com o adulto. Dessa forma a educadora não está apenas colaborando para que o bebê aprenda a virar de bruços, mas está estabelecendo um tipo de relação com ela, que envolve o tocar, o falar, e a criança ao se sentir acolhida, constitui vínculo com o adulto.

Identificamos algumas atividades com crianças de 2 e 3 anos que apresentamos a seguir;

As atividades propostas no tempo de espera (crianças de 2 a 3 anos)

*Depois do café da manhã, as crianças são divididas em dois grupos, um grupo maior que vou chamar de A, vai para a sala, e outro B, grupo menor, vai para um espaço ao lado do refeitório. Essa divisão ocorre porque as três professoras vão tomar café e nesse intervalo de tempo as crianças ficam com as professoras que trabalham com as mais velhas (4, 5 e 6 anos). O café das professoras tem aproximadamente 15 a 20 minutos.*

*No grupo A, que foi para a sala, havia duas professoras que fizeram uma roda com as crianças e cantaram a música “atirei o pau no gato...”, as crianças cantavam e se movimentavam em círculo com a roda, ao final da música se agachavam. Depois disso pediram para que as crianças se sentassem no chão para ouvirem as histórias que a professora ia contar.*

*No outro grupo B, as crianças ficaram sozinhas durante algum tempo em um espaço sem brinquedos, no chão cimentado. Depois de um tempo, 5 minutos talvez, a professora que é responsável pelas crianças de seis anos apareceu e ficou conversando com elas.*

*Retornei ao grupo A e as duas professoras estavam brincando de bola, mas as crianças ficavam apenas observando, elas jogarem a bola uma para a outra. A bola não era passada para as crianças. Elas só conseguiram pega-la bola porque caiu da mão de uma das professoras e aí, então, elas começaram a brincar junto com as crianças. Algumas crianças brincavam, outras não.*

*Ao voltar ao grupo B, a professora estava contando histórias e todas as crianças estavam sentadas em roda.*

*As atividades de Movimento realizadas com o grupo A, depois da atividade com bola, pelas professoras de 4 e 5 anos, consistiram em uma brincadeira de roda. As professoras organizaram uma roda com as crianças e cantaram a música, porém essa atividade foi realizada uma vez, quando a maioria das crianças participava, na segunda vez, muitas já se sentaram, não querendo prosseguir a atividade. Assim as professoras não insistiram e mudaram começando a contar histórias.*

Nessa atividade de roda tive a impressão de que as crianças não se interessaram pela atividade, e também, por outro lado, não houve um empenho maior das professoras em incentivar as crianças a realizarem a atividade. As crianças observavam as professoras, meio apáticas, sem motivação pela atividade, e por um momento, parecia que faziam a brincadeira porque a professora pedia.

Pude perceber uma possível falta de conhecimento das professoras em desenvolver a atividade de Movimento, pois elas pediam para que as crianças pegassem a bola, mas não ofereciam a menor possibilidade para que isso realmente ocorresse. Elas seguravam a bola, muito alta, sem darem chances para que as crianças a pegassem de fato. A maioria das crianças não participou da atividade, demonstrando total desinteresse já que o movimento solicitado a elas era muito difícil de conseguir.

Quando uma das crianças conseguiu pegar a bola, as professoras pediram para que ela jogasse de volta à elas. A criança não jogou-a. Tornaram a pedir-lhe e desta vez, a criança jogou a bola no chão e várias crianças saíram chutando a bola.

Analisando, essa atividade fica evidente a ausência de objetivo e também a falta de esclarecimento das profissionais em relação ao desenvolvimento da atividade. Elas entram na brincadeira da criança, mas esquecem do principal, das próprias crianças.

Embora essas professoras tenham tido a boa intenção em desenvolver alguma atividade com as crianças, não obtiveram êxito na sua realização, provavelmente, em função de não conhecerem as possibilidades de trabalhar com

Movimento e, também, talvez, por não terem planejado a atividade.

A dificuldade das profissionais em relação às atividades de Movimento é recorrente, pois algumas professoras têm uma formação que não compreende as atividades de Movimento e outras nem têm a formação inicial do magistério.

Como relatamos no grupo B, durante a rotina diária da creche, as crianças permanecem algum tempo sem atividade, sem brinquedo, e sem poder sair do espaço que a professora pediu que ficassem, o que ocorre normalmente nos intervalos entre os horários das atividades estabelecidas da rotina da creche.

Depois dessas atividades as crianças são novamente divididas, agora por idade e vão com a professora. Cada grupo, juntamente com a sua professora, é encaminhado para alguma atividade da rotina, relatada abaixo:

As atividades no parque, na sala e no espaço ao lado do refeitório (crianças de 2 a 3 anos).

*As três professoras voltam do café, e dividem o grupo agora em 3, sendo que um foi para o parque, outro para a sala e outro ficou no espaço ao lado do refeitório.*

*O grupo que foi para o parque ficou brincando livremente, e a professora observando... As crianças que ficaram no parque puderam brincar com pneus, com a areia, com os balanços, o escorregador, com o gira-gira, desciam escorregando na grama, no trepa-trepa, e as professoras apenas observavam e advertiam para tomarem cuidado para não cair.*

As crianças que foram para o parque tiveram maior possibilidade de realizar movimentos, porém sem a colaboração da professora. Não houve o incentivo em realizar movimentos diferenciados para que as crianças apreendessem a fazer, mas sim, a ênfase de que poderia ser perigoso, que as crianças poderiam cair e se machucar.

É importante que a criança seja incentivada a realizar movimentos diversos, e cabe à educadora, como mediadora no processo educativo, ajudá-la para que apreenda novos conhecimentos. A educadora é fundamental para a qualidade das atividades desenvolvidas na Educação Infantil.

### 5.3 - Quieta e Calada: O Não-Movimento na Educação Infantil

Em muitos momentos na instituição pesquisada constatei o grande empenho das professoras em fazer com que as crianças permanecessem sentadas ou paradas e sem produzir muito barulho. Por outro lado, as crianças até obedeciam às professoras, mas sempre se movimentando, em situações em que tinham que ficar sentadas ou mesmo no horário em que tinham obrigatoriamente que dormir, elas se movimentavam. Esse movimento é espontâneo da criança é inerente a ela.

A criança utiliza gestos para se expressar, além disso “a redução da motricidade exterior e o ajustamento progressivo do movimento ao mundo físico está ligada também à possibilidade de controle voluntário sobre o ato motor” (Galvão, 2000); é fundamental que o/a profissional ajude a criança a ter controle próprio de suas ações, incentivando-a a conhecer seu corpo, suas possibilidades de realizar movimentos para se expressar, se relacionar, se concentrar, esse desenvolvimento é gradativo e lento e depende não apenas do amadurecimento das crianças mas também do tipo de intervenções educativas que as professoras realizam com elas.

O Não-Movimento que me refiro não é exatamente não se movimentar, ficar parado sem se mexer, mas sim as situações em que as crianças se encontram em determinados momentos de limitação de movimentos, estabelecidos pelas professoras, embora elas restrinjam as possibilidades da criança se movimentar, esta, por sua vez, extrapola e cria outras maneiras de se movimentar dentro da limitação imposta.

Assim os critérios que utilizei para classificar os dados como Não-Movimento foram os momentos em que as crianças tiveram que ficar presas a uma determinada situação na qual as professoras pediam que ficassem quietas e caladas.

A idéia de ficar quieto para aprender é bastante recorrente, normalmente as pessoas pedem para sentar e ouvir o que se tem a dizer para que consigam aprender, a expressão de “preste atenção” é muito usual, isso ocorreu também na creche pesquisada.

Galvão (1996, p.42) apresenta um exemplo desse Não-Movimento relatando da seguinte forma:

Do ponto de vista da postura, as atividades propostas em sala de aula exigiam que as crianças permanecessem sentadas e com a atenção concentrada no foco indicado pela professora, numa dinâmica muito semelhante à normalmente utilizada no 1º grau. Bastava que a professora anunciasse uma lição para que os alunos soubessem que deviam “ficar sentados” e “prestar atenção” – o que não significa que fosse isso o que de fato ocorresse.

Esse tipo de situação ocorreu com frequência na rotina das crianças, por isso a necessidade de escrever um capítulo sobre o Não-Movimento como uma prática limitante das potencialidades das crianças. A seguir apresentamos uma situação que exemplifica tal prática:

Trabalho para o dia das mães (crianças de 2 a 3 anos).

*As crianças que foram para a sala ficaram sentadas nas cadeiras, ouvindo a explicação da professora que escrevia na lousa o que deveria ser feito. Depois ela entregou os materiais para as crianças e pediu que executassem a tarefa.*

*As crianças tinham que permanecer sentadas nas cadeiras ao redor de mesas redondas. Em cada mesa ficavam quatro crianças. Depois de todos sentados e em silêncio, a professora iniciou a explicação do que seria feito.*

*Disse que iriam fazer um trabalho para o dia das mães, desenhou um coração na lousa e disse: “coloca um monte de macarrãozinho aqui (apontando para dentro do coração desenhado)... não é para colar aqui tá? (apontando para fora do coração) é para colar dentro do coração ta bom?”.*

*Em seguida a professora passou, ela mesma, a cola dentro do desenho de coração deixando sobre a mesa punhados de macarrão e dizia para as crianças colocarem sobre a cola.*

As crianças deveriam permanecer sentadas e prestar atenção na professora que a todo tempo chamava a atenção das crianças pedindo silêncio para explicar a atividade que iriam desenvolver. Fica claro o incentivo da professora ao Não-Movimento, as crianças não podiam sair dos seus lugares para pegar os lápis de cor que ficavam na mesa da professora e quando uma criança infringia a regra a

professora rápida e energicamente pedia que fosse sentar e fizesse a atividade em silêncio.

Esta idéia de que a criança deva ficar constantemente sentada para compreender o que está sendo dito, parece ocorrer com frequência e a seguir relato um trecho da análise do trabalho de Galvão (1996, p.44) que identificou situação parecida com que apresentei acima;

Nossa análise sugere ainda que as solicitações posturais baseavam-se na idéia de que a atenção só é possível em posição estática, com a criança sentada e com o olhar voltado para o foco proposto pela professora. Qualquer desvio de olhar ou movimento com as mãos era interpretado como desatenção (...).

Esta idéia da atenção ligada a manutenção de uma determinada atitude corporal é correta na medida em que identifica uma relação entre postura e atenção, (...) mas engana-se ao definir que a atenção é compatível com uma única posição corporal.

Algumas crianças ficavam em pé no lugar para colar os macarrões no papel, elas estavam realizando a atividade mas tinham a necessidade de ficar em pé, mas logo eram advertidas a sentarem para fazer a tarefa.

Além disso, outro aspecto dessa atividade é que as crianças ficaram sentadas esperando a professora que passava cola no papel e entregava um punhado de macarrões, dizendo para as crianças colarem dentro. Esta me pareceu mais uma atividade que reflete a idéia de servir às crianças, no sentido de fazer pela criança e não ensiná-las a fazer. A professora fica sobrecarregada porque tem que fazer tudo por todos, a atividade não tem sentido para a criança, que a faz porque a “tia” manda, e não lhes atribui significado.

Desta forma, o processo de ensino é altamente empobrecido e cansativo tanto para as crianças como para a professora. Para as crianças, pode ficar a idéia de que a creche é um lugar onde tem que ir fazer o que a professora pede.

As atitudes das professoras estão voltadas à produção de trabalhos padronizados, sem que haja oportunidades de criação própria das crianças, não são incentivadas a refletir sobre suas idéias.

As exigências feitas pela professora parecem não levar em conta as características das crianças, pois exige um controle de comportamento superior à suas possibilidades.

O ensino sistemático nos jardins-de-infância soviéticos educa as formas mais simples de atenção ativa e de memorização intencional: a capacidade de escutar com atenção, cumprir as indicações do educador e recordar o que se relata.

Dessa forma, o ensino pode influir na orientação do desenvolvimento dos processos psíquicos. Isso não significa que se possa ensinar qualquer coisa à criança sem levar em consideração sua idade. O ensino tem de garantir o caminho mais válido do desenvolvimento psíquico, dar em cada idade aquilo que ajuda ao máximo esse desenvolvimento.

Cada idade se distingue por uma elevada receptividade seletiva para diferentes tipos de ensinamento. Em certa idade, determinadas ações instrutivas exercem influência máxima sobre o andamento do desenvolvimento psíquico (Mukhina, 1996, p. 53, 54).

O desenvolvimento da criança tem que ser levado em conta para que as professoras possam promover atividades que sejam convenientes à idade, e o controle que a criança tem sobre seus movimentos está sendo construído em um processo de descobertas. Sobre isso Mukhina (1996, p.55) afirma que:

(...) o propósito fundamental do desenvolvimento psíquico é formar ações internas, psíquicas e orientadoras. Essas ações são a continuação das ações orientadoras externas. Para que a criança assimile essas ou aquelas ações é necessário inclui-las em um tipo de ação que esteja de acordo com as necessidades e interesses da idade infantil. Conhecendo essas leis conseguiremos estabelecer as condições em que o ensino pode contribuir ao máximo para o desenvolvimento psíquico da criança, convertendo-se assim em um *ensino formativo*.

*O ensino formativo tem como propósito principal desenvolver na criança as ações orientadoras, utilizando ao máximo os tipos de atividade infantil que caracterizam cada idade..*

As ações orientadoras são formadas inicialmente pelas ações exteriores, e quando são internalizadas tornam-se psíquicas de maneira que a criança possa se orientar e cumprir determinadas tarefas.

As tarefas devem ser variadas, e é necessário sempre instigar à criança a aprender algum conhecimento novo. Sobre isso Mukhina (1996) sugere as “tarefas de estudo” como uma ferramenta que responde à curiosidade da criança, e ao seu interesse em conhecer.

Instigar o aprender na criança deve ser mais importante do que mantê-la quieta e em silêncio para ouvir. As educadoras têm a tarefa de mediar o conhecimento e não limitar ou restringir as atividades em práticas mecânicas e sem sentido. O conhecimento não está diretamente relacionado ao Não-

Movimento, mas sim, a como ele (o conhecimento) é proporcionado às crianças, pelas educadoras.

As professoras parecem relacionar a atenção com o Não-Movimento, ou seja, para que a criança aprenda existe a idéia de que ela deva, necessariamente, estar sentada olhando para a professora e qualquer movimento fora disso pode ser um sinal de desatenção, culminando em uma repreensão.

Sobre isso, Galvão (1996, p. 44), apresenta que:

Nas crianças de seis, sete anos, a incidência de impulsividade é mais reduzida, mas ainda aparece como resultado de estados emocionais intensos, de cansaço, ou simplesmente do relaxamento das funções de inibição, ainda não bem consolidadas. No cotidiano observado, a elevada incidência de impulsividade revela desajustes do meio escolar diante das possibilidades psicomotoras infantis. Traduzidas nas freqüentes correrias pela sala, gritos e brigas, provocava dinâmicas turbulentas e efetivamente perigosas, já que fora do controle da professora e também dos próprios alunos. Tendo em vista esse risco potencial, compreendemos o esforço de contenção exercido pela professora, embora discutamos sua adequação e eficiência.

As educadoras acabam tendo grande desgaste em fazer com que as crianças fiquem quietas e caladas, isso acarreta um prejuízo no sentido de a creche significar, para a criança, como um lugar de conter-se sempre, de tentar se movimentar pouco e cautelosamente e de ficar em silêncio. Perdem a educadora em se desgastar e as crianças em não terem oportunidades de aprender novos conhecimentos de maneira prazerosa.

Outra situação que retrata a contenção dos movimentos é a seguinte:

O brinquedo tênis (crianças de 2 a 3 anos).

*Enquanto as professoras tomam café as professoras de 4,5 e 6 anos ficam com as crianças de 2 e 3 anos.*

*Um grupo estava brincando com alguns brinquedos. A professora de 4 anos distribuiu mais brinquedos e revistas permanecendo sentada observando as crianças e chamando a atenção de algumas.*

*Um outro grupo estava com a professora de 5 anos, brincando livremente.*

*O terceiro grupo, com a professora de 6 anos, estava brincando com algumas bolinhas de argila. As crianças ficavam sentadas nas cadeiras. Não*

*podiam se levantar porque a professora pediu que fosse assim. Havia nesse grupo uma criança que estava utilizando o próprio tênis como brinquedo, colocando as bolinhas de argila dentro. Quando a professora viu a criança brincando, tirou o tênis das mãos dela e colocou-o no pé.*

*As três professoras retornam do café e pegam as crianças, elas ficam neste dia em uma sala, não saem porque está chovendo. As professoras trocam as blusas das crianças, penteiam e realizam atividades como ler histórias, mas não são todas as crianças que participam, algumas brincam embaixo da mesa, correm pela sala, mas nenhum brinquedo é dado.*

Parece haver uma intensa e cansativa luta contra o Não-Movimento por parte das crianças que são muito ativas, ansiosas por brincar, pular, gritar, conversar, cantar, etc. As professoras parecem querer contê-las, tentando, na maioria das vezes, fazer com que fiquem quietas e de preferência caladas. A professora perde a chance de conhecer o pensamento e a brincadeira da criança no momento em que retira o tênis com que estava brincando, impedindo-a de continuar a testar, analisar, comparar, etc; habilidades importantes para o seu desenvolvimento.

As atividades em sala de aula eram dirigidas pela professora e todos deveriam fazer a mesma tarefa, ou seja, todos deveriam se ocupar em realizar a sua tarefa no momento em que a professora solicitasse. Um exemplo disso;

Fazer o que a professora mandou (crianças de 4, 5 e 6 anos).

*Depois de brincarem no parque, as crianças são divididas de acordo com a faixa etária, são três grupos de crianças que ocupam espaços diferentes.*

*Para as crianças de cinco anos, a professora deu um papel e pediu para que ligassem o número com a quantidade de desenhos, disse que depois era para copiarem o nome na folha. A professora distribuiu papéis com os nomes de cada criança e solicitou que copiassem as letras na folha que iam realizar a atividade.*

Nessa atividade as crianças também tinham que permanecer sentadas. Uma criança copiou o nome antes de fazer a atividade e a professora a advertiu, dizendo que era para fazer a atividade antes.

Esse é um episódio que retrata como as professoras trabalham conteúdos escolarizantes e de forma mecanizada, pois as crianças têm que fazer o que a “tia” mandou e do jeito que mandou.

É importante que seja trabalhado com a criança os conceitos pelos quais elas possam fazer relações com os que já possui, por meio de sua experiência concreta, pois para que compreenda um novo conceito ela articula e mobiliza os conhecimentos que já tem, estabelecendo relações e, desta forma, ampliando seu desenvolvimento.

Vigostki (2001, p. 348) sobre isso afirma que:

Já nas primeiras aulas, a criança aprende a estabelecer relações lógicas entre conceitos, mas o movimento desses conceitos parece transcender crescendo para dentro, abrindo caminho para o objeto, vinculando-se à experiência que, neste sentido, a criança tem, e incorporando-a. Os conceitos científicos e espontâneos se encontram, na mesma criança, aproximadamente nos limites do mesmo nível, no sentido de que, no pensamento infantil, não se podem separar os conceitos adquiridos na escola dos conceitos adquiridos em casa.

O autor coloca que essa relação entre os conceitos ocorre quando a criança já tem consciência;

O desenvolvimento do conceito espontâneo da criança deve atingir um determinado nível para que a criança possa apreender o conceito científico e tomar consciência dele. Em seus conceitos espontâneos, a criança deve atingir aquele limiar além do qual se torna possível a tomada de consciência. Desse modo, os conceitos históricos da criança começam a sua via de desenvolvimento só quando está devidamente diferenciado o seu conceito espontâneo de passado, quando a sua vida e a vida dos seus próximos estão situadas em sua consciência nos limites da generalização primária do “antes e agora” (Vigotski, 2001, p.349).

Assim os conceitos espontâneos e científicos se complementam em um movimento contínuo. Os desenvolvimentos dos conceitos espontâneos e científicos estão diretamente ligados. Há um movimento entre os conhecimentos espontâneos e científicos, no qual um complementa o outro, segundo Vigotski (2001, p.350);

Poderíamos dizer que a força dos conceitos científicos se manifesta naquele campo inteiramente determinado pelas propriedades superiores dos conceitos, como a tomada de consciência e a arbitrariedade; é justamente aí que revelam a sua fragilidade os conceitos espontâneos da criança, que são fortes no campo da aplicação espontânea circunstancialmente conscientizada e

concreta, no campo da experiência e do empirismo. O desenvolvimento dos conceitos científicos começa no campo da consciência e da arbitrariedade e continua adiante, crescendo de cima para baixo no campo da experiência pessoal e da concretude. O desenvolvimento dos conceitos científicos começa no campo da concretude e do empirismo e se movimenta no sentido das propriedades superiores dos conceitos: da consciência e da arbitrariedade. O vínculo entre o desenvolvimento dessas duas linhas diametralmente opostas revela indiscutivelmente a sua verdadeira natureza: é o vínculo da zona de desenvolvimento imediato e do nível atual do desenvolvimento.

É absolutamente indubitável, indiscutível e irrefutável o fato de que a tomada de consciência e a arbitrariedade dos conceitos, propriedades não inteiramente desenvolvidas dos conceitos espontâneos do aluno escolar, situam-se inteiramente na zona de seu desenvolvimento imediato, ou seja, revelam-se e tornam-se eficazes na colaboração com o pensamento do adulto.

É necessário que a articulação dos conceitos seja incentivada pela professora. Para isso, a professora precisa saber o que a criança já sabe, como ela pensa e as atividades devem ser revistas e repensadas, visando o desenvolvimento da criança e não uma mera reprodução de trabalhos sem significado.

É fundamental que as professoras estejam atentas, dispostas e comprometidas com o desenvolvimento infantil. Abaixo relatamos uma situação que demonstra o despreparo da professora em ensinar às crianças.

A cor do limão e do sorvete de limão (crianças de 4, 5 e 6 anos).

*Às crianças de 6 anos a professora pediu para que encontrassem palavras como abacaxi, morango e pintassem em volta com a cor da fruta, como se fossem palavras cruzadas.*

*Ocorreu um fato interessante com uma criança que questionou a professora em relação à cor do limão. A professora disse que era verde e a criança então disse: mas porque o sorvete de limão é branco? A professora respondeu novamente que o limão era verde, e a criança desistiu. A professora pedia o tempo todo que as crianças ficassem sentadas, porém todos os lápis se concentravam na mesa da professora e para pintar o desenho elas tinham que se locomover em busca do lápis.*

A criança fez uma observação importante em relação à cor do limão e ao identificar isso recorreu à professora para que pudesse compreender porque havia essa diferença das cores. No entanto, a professora se limitou a dizer que o limão é

verde, coisa que a criança já sabia, deixando a criança sem resolver o seu problema. Nem ao menos deu pistas para que ela pudesse chegar a uma conclusão.

Essa é uma situação em que a professora poderia ter explorado, o pensamento da criança, mas se acomodou em não responder e deixou que a criança ficasse sem saber. Embora ela tenha tentado articular seus conhecimentos para buscar a compreensão de um novo saber, a mediação da professora, necessária para que esta articulação se efetivasse, não ocorreu, talvez a professora não soubesse responder, e nesse caso uma possível alternativa era pesquisar junto com as crianças.

Este seria um momento importante para que a professora pudesse exercer o seu papel mediador entre o conhecimento e a criança. Ao deixar passar a oportunidade, a criança terá duas saídas: desistir daquele saber, ou tentar outros tipos de mediadores possíveis, como a família. No caso desta criança, a segunda opção é bem pouco provável que se realize se ela pertencer a uma família com pouca escolaridade. Neste sentido, para esta criança, a escola perde a sua função de transmissão dos conhecimentos científicos.

A constante preocupação da professora em manter as crianças sentadas também é recorrente nessa faixa etária, porém nessa atividade havia uma grande incoerência, pois a professora pedia que as crianças pintassem as frutas de diferentes cores e os lápis de cor ficavam na mesa da professora. Sempre que as crianças levantavam para pegá-los ela as advertia pedindo que fossem sentar.

Mais uma vez a preocupação em manter as crianças quietas se mostra mais relevante do que o desenvolvimento da atividade e a necessidade de movimento das crianças.

A professora de quatro anos fez uma atividade em que as crianças tinham que pintar, no entanto, para cada mesa havia vários lápis, o que garantiu que as crianças permanecessem em suas mesas, realizando o que foi proposto. Como expomos abaixo:

Pintando desenhos prontos (criança de 4, 5 e 6 anos).

*Para as crianças de quatro anos a professora pediu que pintassem os desenhos que já estavam prontos em uma folha de papel, em cada mesa havia*

*uma lata de lápis para as crianças. Depois a professora solicitou que entregassem os desenhos e recolheu os lápis das crianças que já haviam terminado.*

*A professora perguntou às crianças quem queria se trocar e muitas responderam que queriam. Assim, a professora entregou-lhes as mochilas para que se trocassem sozinhas e em seguida penteou algumas crianças.*

*Uma fila foi formada e as crianças foram lavar as mãos para o jantar e fizeram isso sozinhas, enquanto a professora organizava a fila e ajudava algumas crianças.*

A professora pediu para que as crianças permanecessem sentadas e pintassem o desenho que entregou. Nessa atividade as crianças apenas cumpriam a obrigação de realizar a atividade que a professora pediu, parece não haver nenhum sentido maior para a criança do que cumprir a obrigação. A atividade é limitada, pois parece não haver uma preocupação em desenvolver a expressão artística da criança, apenas cumprir aquela tarefa que para a criança pode ser sem sentido.

Sem esse controle da professora as crianças ficavam mais agitadas, pulavam, falavam, gritavam, corriam, se batiam brincando de lutas, tentando, ampliar seus momentos de movimentação, mas logo vinha a professora para conter tal movimentação e impor-lhes limites de ação, utilizando a fila como instrumento de disciplina do Movimento.

Esses extremos de situações, foram identificados também no trabalho de Galvão (1996, p.45) no qual ela apresenta que:

Entre esses dois extremos não havia situações intermediárias nas quais as crianças pudessem exercer o controle de sua própria atividade contando com um auxílio de um elemento exterior. E este exercício é, no entanto, condição essencial para o desenvolvimento da autonomia, sua ausência levando a pessoas que não conseguem dominar, por si mesmas, suas atividades: na falta de um rígido controle exterior, não conseguem manter um autocontrole sobre a própria ação, caindo na impulsividade.

É importante que a criança seja estimulada a ter autonomia, para isso tem que aprender a ter atitudes de compreensão e respeito às regras sociais, para que

possa ter uma convivência harmoniosa com as pessoas.

O controle excessivo em sala de aula não se apresenta quando as crianças saem para o parque, onde as crianças correm, pulam, jogam areia, utilizam os brinquedos do parque, as professoras apenas observam e em alguns momentos pede para tomar cuidado para não se machucar.

As crianças pareciam ter maior liberdade de movimentos no parque, e isso ocorria em função do espaço que era mais amplo e, também, pela diminuição do controle das professoras sobre as atividades das crianças.

O espaço é um elemento importante para o desenvolvimento de diversas atividades, de acordo com Galvão (1996, p.45);

Sendo um continente para o movimento, o espaço oferece-lhe o terreno e os temas para a sua realização. Como a tendência da evolução da motricidade é o progressivo ajuste dos gestos aos objetos exteriores, a possibilidade de o espaço sugerir os temas para a atividade infantil aumenta com a idade. Assim, conforme suas características, pode auxiliar na organização da dinâmica do grupo e contribuir para sua desagregação.

Em muitos momentos da rotina da instituição pudemos perceber a questão da limitação do espaço, com os bebês de 4 meses a 2 anos ocorreram várias situações que relatamos a seguir;

Chegar na creche e esperar... (crianças de 4 meses a 2 anos)

*A entrada das crianças é das 07:00h às 08:00h, os pais deixam os filhos com as mochilas que contém roupas e fraldas. As crianças ficam no berço, aguardando as outras chegarem. O horário da mamadeira acontece aproximadamente às 08:15h. Alguns bebês ficam nos carrinhos.*

*A professora coloca uma música tranqüila enquanto as crianças esperam, elas se movimentam bastante no berço. Quando chega o horário é dada a mamadeira. Algumas crianças não bebem porque já o fizeram em casa, mas permanecem nos berços. Somente depois da mamadeira é que a professora coloca as crianças no chão com brinquedos e muda a música para mais agitada.*

Ao chegar na creche a criança fica em espaço delimitado, berço ou carrinho, o espaço reduzido provoca a limitação dos movimentos das crianças.

Para algumas crianças é bom, já que chegam na creche dormindo, para outras não, pois ficam bastante agitadas nos berços.

As crianças ficam no berço até que todos terminem a alimentação e nesse momento as crianças vão para o chão. Alguns bebês, mais novos, permanecem em carrinhos e a professora coloca uma música mais agitada para as crianças.

A professora poderia deixar os bebês em colchonetes, oferecendo mais espaço e incentivá-los a se movimentarem.

As crianças maiores se movimentam bastante, e, embora as professoras não explorem a música em atividades organizadas, o fato de ter a música no ambiente motiva as crianças a realizarem vários movimentos, como saltar, girar, dançar, etc; e algumas tentam cantar.

As professoras se preocupam em colocar música no ambiente e estão atentas para os momentos em que há a necessidade de música mais tranquila e mais agitada. Em função da música, as crianças realizam movimentos, no entanto, as professoras não desenvolveram qualquer trabalho que envolva a exploração desses movimentos.

Ocorreu uma situação em que pareceu que as crianças queriam ampliar o espaço em que estavam, é o que expomos abaixo;

O desejo de brincar do lado de fora (crianças de 4 meses a 2 anos).

*Algumas crianças do berçário, ficavam observando para fora da grade de um portão que dá acesso a um espaço aberto, e jogam brinquedos para fora. Mas a professora sai e joga os brinquedos para dentro da sala. Há crianças que tentam subir no portão, outras tentam abri-lo, mas elas só saem quando os pais chegam.*

Essa me pareceu uma forma que as crianças encontraram de escapar do espaço a elas destinado, embora sem sucesso, jogavam brinquedos, freqüentemente, para o lado de fora da sala.

Possivelmente, as professoras do berçário (4 meses a 2 anos), têm maior preocupação com a segurança das crianças, e isso pode justificar as atitudes relatadas acima.

Outro aspecto que deve ser levado em consideração é a concepção de apenas garantir os cuidados de alimentação, higiene e descanso das crianças, na perspectiva de fazer sempre por elas, que está ligada à própria história da educação infantil, como foi exposto no início deste trabalho.

Quando colocamos “fazer pelas crianças” queremos enfatizar a questão das professoras demonstrarem maior preocupação em realizar as ações práticas diárias para as crianças, no sentido de servi-las. Parece não haver uma reflexão sobre o ensinar as crianças, ou seja, as professoras, na maioria das vezes, não as incentivam a terem mais autonomia, educando-as para a sua progressiva independência. Isso parece refletir o que essas profissionais entendem por educação das crianças pequenas. Novamente, a idéia de cuidar, de dar assistência às crianças, se faz presente.

As professoras parecem querer servir as crianças, no sentido de oferecer tudo pronto e o adulto tem um papel maior no desenvolvimento da criança, sobre isso Mukhina (1996, p.43) apresenta que:

a experiência social é a fonte do desenvolvimento psíquico; é daí, com o adulto como mediador, que a criança recebe o material com que serão construídas as qualidades psíquicas e as propriedades de sua personalidade.

A prática das professoras centrada nos aspectos ligados aos cuidados de higiene, alimentação e descanso, parece refletir uma coerência de concepção de Educação Infantil, ainda voltada à educação assistencialista. Elas fazem o que acreditam ser o melhor para as crianças dentro desta concepção.

Trabalhar junto com as professoras as atividades que possibilitem um maior e melhor desenvolvimento das crianças pode ser um primeiro passo para que elas modifiquem a sua prática, assim como promover uma reflexão dessas profissionais sobre a sua prática, identificando o que poderia ser melhorado, discutindo outras possibilidades de atuação.

Um outro aspecto sobre o acesso a outros espaços, para as crianças de 4 meses a 2 anos, era o controle. Elas podiam sair apenas para almoçar e, em um determinado momento, para um espaço ao lado da sala em que ficavam, como apresento na seqüência;

Mudança de espaço (crianças de 4 meses a 2 anos).

*Enquanto as crianças brincam, as professoras vão verificando e trocando as fraldas, as mais velhas ficam nos vasos sanitários ou penicos durante algum tempo. Algumas crianças dançam e se movimentam em função da música. Depois de algum tempo as professoras abrem uma porta de ferro que dá passagem para um espaço aberto, nesse espaço o piso é de cimento. As crianças saem e brincam, enquanto os bebês tomam sol, nos carrinhos. Nesse mesmo espaço, as crianças mais velhas brincam também com os bebês.*

*Uma das professoras coloca um colchão no chão e todas as crianças vão sentar nele, mas depois ela aparece, senta-se no colchão, deixando que as crianças fiquem em contato direto com o chão e distribui livros para elas.*

É importante que as crianças tenham contato com outros espaços, com areia, grama, com os aparelhos do parque, etc. O espaço físico é fundamental para o desenvolvimento da criança, não apenas para que realize atividade motora, mas para que tenha diversidade de formas lúdicas

As crianças acabam sendo tolhidas do contato com o espaço do parque, onde poderiam brincar no espaço aberto, explorar diferentes texturas como a grama, a areia, interagir com as outras crianças nos brinquedos do parque, entre outras vivências.

As crianças, quando tiradas dos berços e carrinhos, se movimentam bastante, pois apreendem o mundo pelas suas percepções corporais, pelas formas, cores, sons, texturas, cheiros, pelo corpo em interação com outras crianças, com outros objetos.

Desta forma, ao pensar no desenvolvimento infantil é necessário levar em conta as necessidades das crianças e a possibilidade de se movimentarem em locais diferentes com objetos diversificados.

Uma professora chegou a comentar que em função do frio não deixavam as crianças saírem para o parque, mas que no verão isso acontecia. Alegava que a maioria estava doente com gripe e no frio poderia piorar, por isso evitavam sair com as crianças. Porém, as crianças ficavam em contato com o chão, sem que houvesse qualquer colchão ou tapete que pudesse protegê-las da friagem, talvez as professoras não tenham atentado para isso.

Os brinquedos ficavam guardados em um tambor ao qual as crianças não tinham acesso. A professora os despejavam em um determinado espaço da sala para que as crianças brincassem, mas não preparava os espaços para que elas, depois do banho, ficassem mais aquecidas, sem um contato direto com o chão frio, embora houvesse colchões empilhados na sala.

Os brinquedos que eram oferecidos às crianças eram escassos, restringindo-se a alguns blocos de plástico, algumas bolas pequenas, tampas e poucos chocalhos. Esses objetos são empobrecidos, pois a criança deve ter grande variedade de objetos para que ela conheça diferentes formas, tamanhos, espessuras, cores, etc.

O contato da criança, com essa variedade de objetos é fundamental para o desenvolvimento das “ações práticas” que conduzem a criança a produzir um resultado externo a ela; às “ações internas” as quais auxiliam a criança na exploração dos objetos, estabelecendo relações entre eles, desenvolvendo a dimensão psíquica da criança; e ainda às “ações de orientação” que englobam as duas anteriores.

É importante que a educadora incentive a criança a realizar ações que necessitam para interagir no mundo que a cerca, assim não apenas oferecer o alimento, mas orientar para que aprenda comer sozinha, para que saiba quando tem que ir ao banheiro, a importância de lavar as mãos, de respeitar os colegas, de dividir os brinquedos, entre outras.

A professora tem o papel de incentivar as crianças a tentar novas experiências, para que elas apreendam novos conhecimentos, no entanto, abaixo relato uma situação que exemplifica o oposto disso:

Episódio do escorregador (crianças de 2 a 3 anos).

*Uma criança estava tentando subir na escada do escorregador, que é um pouco grande, e por isso estava com uma certa dificuldade. A professora ao vê-la naquela situação, deu-lhe a mão, dizendo-lhe para que descesse da escada porque poderia cair. Ajudou a criança a sair, incentivando-a a desistir da ação. Uma outra criança estava esperando a sua vez, ficou observando e depois de tentar subir o primeiro degrau acabou desistindo também.*

Esta é uma situação em que a professora incentiva o Não-Movimento, alegando que a criança pode se machucar. Parece que as professoras observam apenas o fato de que as crianças podem se machucar e não vislumbram as possibilidades de ampliarem o repertório de movimentos das crianças que é muito importante para que elas conheçam o próprio corpo, os seus limites e possibilidades, que enfrentem desafios.

Filgueiras (1998, p. 162) encontra situação semelhante em sua pesquisa e apresenta da seguinte maneira;

Sob os olhares preocupados das professoras, os meninos escalavam o “morro” e escorregavam. Embaixo, havia uma região cimentada. As professoras restringiam a brincadeira para evitar que as crianças rolassem e batessem a cabeça, outra justificativa era a possibilidade de encontrar cacos de vidro ou insetos. Outra vez nos deparamos com o fato que recursos e limitações dependem da leitura dos atores sociais, ou seja, dos recursos simbólicos. Para um professor de educação física entusiasmado o talude significaria um recurso para propor atividades de escalar.

A idéia de preservar a criança é importante para as professoras, no entanto, é preciso ver além, na direção do desenvolvimento da criança e ao invés de incentivá-la a desistir da ação, poderia ajudá-la a completá-la. Isso é trabalhar na zona de desenvolvimento próximo da criança, pois o que ela aprende com ajuda do outro ganhará autonomia mais tarde.

Além dos brinquedos ou objetos variados é importante que a criança tenha acesso a espaços diferenciados, no entanto pude observar que a maioria das crianças fica restrita ao espaço da sala, até para ir embora as crianças permaneciam em sala, como o episódio seguinte;

A longa espera pelos pais (crianças de 2 a 3 anos).

*Terminando o jantar as crianças voltam para a sala para aguardar os pais. As professoras entregam as chupetas e pedem para que todas as crianças fiquem sentadas encostadas na parede. As professoras lhes dizem que não podem sair da parede e ficam sentadas cada uma em uma extremidade da fila na parede, vigiando para não se mexerem. Essa é a hora de esperar a chegada dos pais que começa aproximadamente às 16:00h até as 17:00h. As crianças se movimentam,*

*mas as professoras pedem para que não se levantem. Uma das professoras estava com uma bola no colo e ao jogá-la para cima caiu em frente de uma criança que a pegou para brincar, a professora tirou-a da criança e guardou-a.*

*Quando as crianças saíam, a professora dizia que iria contar até três para que voltassem para o paredão. Os pais, ao chegarem, entravam na sala pegavam a mochila e saíam com seus filhos.*

Este episódio revela a pobreza de interação e mediação da professora com as crianças. Qual o significado para a criança de ficarem encostadas na parede, enquanto a professora tem uma bola em suas mãos? Nesse momento de espera, mais uma vez as crianças têm que se conter e obedecer às ordens da professora, que não aparentou nenhuma preocupação em oferecer qualquer atividade ou brinquedos para as crianças, enquanto aguardavam a chegada dos pais.

As professoras poderiam deixar as crianças brincando no parque, ou oferecer brinquedos para que elas brincassem livremente, mas parece que a preocupação é controlá-las com atividades paradas. Esperar encostadas na parede é algo que parece representar esse domínio das professoras sobre as crianças.

Mesmo que as crianças permanecessem em sala para aguardar a chegada dos pais, as educadoras poderiam oferecer um espaço diferenciado com maiores possibilidades de interação, e também permitir que as crianças se movimentassem e falassem para que essa interação ocorra.

Sobre isso Galvão (1996, p. 45, 46) aponta que;

No nosso entender, apropriar-se da influência do espaço sobre a dinâmica das interações significa concebê-lo como organizador da atividade do grupo, visando o favorecimento da atividade autônoma de seus elementos. Ocupar a sala com objetos que funcionem como sugestão para a atividade instrumental ou expressiva nos parece o ponto principal. Livro, brinquedos, jogos de regra, jogos de construção ou até mesmo cartazes com o registro de situações vividas ou temas estudados pelo grupo são algumas possibilidades. Entre o controle total e a ausência de direção por parte da professora, pode situar-se a regência exercida pelo espaço e seus objetos, parâmetro exterior que auxilia o controle autônomo do comportamento.

Não parece haver uma preocupação em oferecer atividades prazerosas às crianças, mas sim atividades em que elas estejam submetidas ao comando das

professoras, obedecendo a ordens estabelecidas na rotina diária da creche. E, assim, a creche se torna um lugar onde as crianças têm que obedecer sempre sem questionar, sem valerem as suas idéias, gostos, reflexões, enfim um local no qual o significado maior é o de seguir as ordens.

Situações em que as crianças são submetidas às severas ordens da rotina aconteceram diversas vezes, como por exemplo, dormir quando chegam, mesmo sem sono, logo que as crianças chegam na creche têm que descansar, isso acontece em função dos horários de almoço das professoras. Isso ocorre da seguinte forma:

A obrigação de dormir por longo tempo (crianças de 4, 5 e 6 anos).

*Ao chegarem à creche, as crianças vão dormir. Os sapatos ficam do lado de fora da sala e elas dormem até aproximadamente 13:45h. Por volta de sessenta crianças ficam em uma mesma sala, algumas dormem, outras não, mas têm que ficar quietas nos colchões, descansando.*

*Na hora de levantar, a professora vai para o lado onde os colchões são guardados e solicita às crianças que se levantem e guardem os seus colchões. Depois que os guardam, as crianças se sentam no chão e esperam. Em seguida, a professora abre a porta para as crianças saírem e pegarem seus sapatos. Sozinhas, já vão para o refeitório para o café da tarde. Sentam-se à mesa e a professora passa uma bacia cheia de copos. As crianças vão pegando cada uma o seu. Na seqüência, a professora passa colocando suco nos copos. Há apenas uma professora para todas as crianças, somente depois que todas as crianças já estavam comendo é que chegam as outras duas professoras.*

*A cozinheira passa uma fôrma de bolo e as crianças pegam o seu pedaço, porém uma outra cozinheira alertou-a de utilizar um pegador, para entregar o pedaço de bolo na mão das crianças. O porteiro também ajuda nessa atividade, as que queriam mais bolo levantavam a mão e eram atendidas por ele.*

*A professora contou até dez com as crianças para que parassem de falar. No final da refeição algumas crianças pegaram o copo e foram beber água na pia do banheiro. No termino da alimentação as crianças foram divididas em 3 grupos de 4, 5 e 6 anos, organizaram uma fila e todas foram para o parque brincar,*

*enquanto as professoras ficaram observando as crianças, em pé conversando entre elas.*

As crianças de 4, 5 e 6 anos vão para a creche pesquisada no período da tarde. Elas ficam em uma EMEI de manhã e a maioria dessas crianças não tem com quem ficar, porque os pais trabalham o dia todo, por isso vão para a creche no outro período.

Na creche, as professoras de 4, 5 e 6 anos trabalham o dia todo, ajudam as outras professoras de manhã e à tarde assumem a classe referente a idade com que trabalham.

A preocupação de manter as crianças quietas é presente nessa idade também, assim como a idéia de servi-las, mesmo com as crianças de 4, 5 e 6 anos, isso ocorre da seguinte forma;

O jantar e a espera pelos pais na saída (crianças de 4, 5 e 6 anos).

*Depois de lavarem as mãos, todas as crianças (4, 5 e 6 anos) ficam esperando a comida, sentadas. Os pratos são servidos já com a comida e a colher, algumas crianças pedem mais comida e são atendidas.*

*Na medida em que as crianças vão terminando, os pratos são recolhidos. Quando o jantar termina as crianças são novamente divididas e as crianças de seis anos escovam os dentes. Os pais vão chegando e levando as crianças, mas todas aguardam nas salas de aula referente à sua idade.*

A idéia de que as crianças têm que ser servidas é muito presente nas profissionais da creche pesquisada; as suas ações na rotina diária evidenciaram essa constante preocupação. Há uma concepção de fazer pelas crianças e não em ensiná-las a fazer, ao mesmo tempo, as atividades que promovem com as crianças são descontextualizadas e sem sentido, na medida em que elas as desenvolvem de forma mecanizada.

Esta forma centralizada de educação atende ao objetivo de controle das crianças. O ensino com autonomia parece dar idéia a certos professores de que podem perder o controle da classe. Mas, o maior problema desta rotina é a falta de tempo e espaços para a reflexão da própria prática. As ações são realizadas de

maneira tácita, que impede a apreensão e compreensão dos episódios que se produziram nas relações entre os indivíduos. Enquanto algumas crianças, mesmo com tanta mecanização, pensam, analisam e fazem comparações, as professoras por não estarem atentas às crianças, perdem a chance de interagir com elas, intervindo no seu desenvolvimento.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos nesta pesquisa, identificar e analisar o trabalho com as atividades de Movimento desenvolvido pelas profissionais de Educação Infantil na rotina diária da instituição pesquisada, com a finalidade de conhecer de que maneira elas promovem tais atividades. Para isso, elaboramos um protocolo de observação da rotina diária da creche, que possibilitou uma visão geral dos acontecimentos da creche, ao mesmo tempo em que situamos a questão do Movimento na rotina diária da creche.

A existência de atividades de Movimento para as crianças pequenas é de fundamental importância para o desenvolvimento delas, tanto as atividades dirigidas, previamente planejadas, com objetivos claros; como a liberdade de movimentos na creche. As atividades de Movimento devem ser consideradas na rotina diária das crianças pequenas, pois é pelo corpo que elas apreendem o mundo, tomam consciência do seu corpo para atuarem na sociedade em que vivem.

As educadoras da creche têm experiência de trabalho com as crianças, mas falta-lhes o conhecimento de como trabalhar com Movimento. Também, é muito forte a idéia de manter nas crianças o Não-Movimento. Parece haver a idéia de que o aprendizado dá-se a partir do controle sobre as crianças.

As atividades de Movimento a que me refiro podem ser desenvolvidas pelas educadoras ou por especialistas da área. O Não-Movimento, ou seja, a idéia que as educadoras têm em manter as crianças quietas e caladas poderia ser discutido de maneira mais ampla, pois revela como as professoras vêem a educação das crianças pequenas. É necessário (in)formar as profissionais da Educação Infantil sobre o desenvolvimento da criança pequena de modo que haja um encadeamento da sua prática com seus conhecimentos sobre a criança, considerando suas características e instigando suas potencialidades.

O trabalho das profissionais de creche abrange os cuidados com a criança pequena como alimentação, higiene, e de atividade educativas com conteúdos próprios como artes, linguagem, movimento, etc; no entanto é fundamental que ao desenvolver atividades de cuidados as profissionais ensinem gradativamente,

respeitando a idade e as condições da criança, a por exemplo lavar as mãos, a tomar banho, a ir ao banheiro, a se alimentar sozinha, ao invés de fazer por elas; dessa forma a criança aprende a ter mais autonomia, o que é essencial para a sua vida; e as profissionais atendem as necessidades de cuidado mas já ensinando às crianças como e porque devem fazer.

A creche deve ser vista como o lugar onde apenas se cuida de crianças, mas que também as educa. Entretanto, não deve ser concebida numa visão escolástica, com tudo o que a escola tem de nefasto e massificante. De acordo com o Projeto Diagnóstico;(1999, p.02)<sup>10</sup>

(...) o desafio a ser enfrentado será o de introduzir a creche nesta tênue fronteira entre a escola e a educação, desenvolvendo novas possibilidades de práticas para as educadoras de creche e para a elaboração de uma política pública de educação infantil partilhada entre as professoras, as diretoras, a prefeitura e a universidade.

Segundo o projeto acima citado é necessário que algumas políticas de Educação Infantil sejam elaboradas, tais como: a de formação das profissionais, de educação, de gestão, de condições de habitabilidade, enfim é fundamental que seja desenvolvida uma política pública para a Educação Infantil, para que possamos melhorar a qualidade do ensino nas creches de uma maneira mais ampla, e desta forma, mais completa e efetiva.

Há um grande número de profissionais de creches que não tem as titulações mínimas exigidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), pois até então não era necessária, uma vez que a preocupação central era apenas com o cuidado das crianças, enquanto as mães trabalhavam fora de casa.

O conflito ocorre quando se constata a falta de preparação das trabalhadoras para realizar atividades diversas, utilizando vários recursos que proporcionem além dos cuidados, a educação às crianças.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)

---

<sup>10</sup> Projeto: Diagnóstico das Creches do Município de São Carlos, financiado pela Fapesp , Processo nº 99/11608-0. 9 (p.02)

(1998), documento elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), sugere o desenvolvimento de atividades para crianças que envolvam diversos recursos com músicas, movimentos, desenhos, jogos etc, no entanto, a maioria das pajens/professoras pesquisadas parece desconhecê-lo. Não deve haver por parte das pajens/professoras a limitação de seguir ou restringir-se somente ao referido documento, já que é de extrema importância buscar também outras fontes de informações que permitam ir além do já produzido, contribuindo para a ampliação dos seus conhecimentos e, conseqüentemente, da sua prática educativa. Por outro lado, o RCNEI não pode ser totalmente ignorado por possuir conteúdos relevantes e, ainda, por ser uma tentativa de discussão sobre os tipos de conteúdos a serem trabalhados nesse nível de ensino, apesar de estarem próximos a uma visão escolar, com atividades extremamente dirigidas.

Para que as educadoras realizem seus trabalhos é importante que aprendam mais sobre a sua função na Educação Infantil, que investiguem quais os recursos disponíveis e de que forma eles podem ser utilizados, quais os objetivos das atividades que serão realizadas, assim como, observarem se são adequadas à faixa etária das crianças em questão, enfim, elas necessitam ter momentos de reflexão sobre a sua prática.

Há a necessidade de desenvolver um trabalho direcionado para as profissionais de creche, no qual elas possam ter oportunidade de ampliar seus conhecimentos, discutir suas dificuldades, construir propostas, para que o atendimento à criança pequena seja efetivamente de qualidade.

Um problema nos trabalhos desenvolvidos com crianças de 0 a 6 anos é a especificidade que muitas vezes não é levada em consideração, sobre isso Nascimento (1999, p. 105) aponta que;

Embora a Educação Infantil seja parte integrante da Educação Básica, sua especificidade é pouco reconhecida, para não dizer que é desconsiderada (...) Mas o fato de ter sido definida como um nível de ensino implica uma série de normalizações próprias à instituição escola. A criança alvo do atendimento multifacetado que deveria ser capaz de dar conta das questões afeitas ao cuidado e à educação, passa a ser vista como aluna mesmo que tenha três meses de idade.

A particularidade em desenvolver um trabalho educativo junto às crianças pequenas, exige uma formação abrangente e pormenorizada nas questões

referentes à Educação Infantil. Rocha (1999, p. 63) afirma que;

As peculiaridades da criança nos primeiros anos de vida, antes de ingressar na escola fundamental, enquanto ainda não é “aluno”, mas um sujeito – criança em constituição, exige pensar em objetivos que contemplem também as dimensões de cuidado e outras formas de manifestação e inserção social próprias deste momento da vida.

O papel das profissionais que atuam na Educação Infantil é de extrema importância, pois têm que responder às exigências próprias das crianças pequenas sem cair no extremo assistencialista ou escolarizante. Diante disto Machado (1999, p. 95) alerta que;

É preciso que projetos de formação dos profissionais sejam pensados tanto para a aquisição de uma competência específica para cuidar/educar crianças de 0 a 6 anos na perspectiva das interações sociais quanto para atender necessidades e expectativas dos sujeitos envolvidos, levando em conta a trajetória e a configuração atual do campo de atuação profissional, visando a formação de uma competência profissional ampla.

Neste momento, é fundamental que as profissionais percebam a importância do seu trabalho, agora como educadoras e que o desenvolvimento de atividades variadas com as crianças poderá lhes proporcionar, um aprendizado significativo. Conscientes do papel de educadoras, a busca de uma formação apropriada pode trazer muitos benefícios a elas e, principalmente, à vida das crianças.

As educadoras são responsáveis pelas vivências das crianças na rotina da creche, e a forma de realizarem tais vivências é muito importante para que o trabalho seja contributivo na formação das crianças pequenas.

Assim, é fundamental que as educadoras tenham a formação inicial que é a graduação exigida para trabalhar na Educação Infantil, de forma a contribuir para o trabalho com crianças pequenas, e também, a formação continuada para que as educadoras possam atuar com as crianças, refletindo sempre sobre sua prática, de modo a produzir melhorias no seu trabalho com as crianças pequenas, garantindo maior qualidade na Educação Infantil.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe, História Social da Criança e da Família, 2ª edição. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BADINTER, Elisabeth, Um Amor Conquistado: o mito do amor materno, tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira, Fragmentos sobre a rotinização da infância, in: Revista Educação e Realidade, v.25, n.01. Os nomes da infância. Dez. Jan/Jul 2000. Porto Alegre.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil, volume I. Brasília, Maio de 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a educação infantil/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.:il.

CAMPOS, Maria Malta. Critérios para a Unidade Creche. Disponível em: [www.educaçãoinfantil.com.br](http://www.educaçãoinfantil.com.br). Acesso em 08 de Abril de 2002.

CERISARA, Ana Beatriz, A produção Acadêmica na Área da Educação Infantil a Partir da Análise de Pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil primeiras aproximações. In: : *Educação Infantil pós-LDB: Rumos e desafios*, Ana Lúcia Goulart de Faria e Marina Silveira Palhares (orgs.), Campinas, SP: Autores Associados- FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC; editora da UFSC, 1999. p. 19 – 49.

CHARLOT, Bernard. A mistificação Pedagógica. Rio de Janeiro. Zahar editores. 1980.

DONZELOT, Jacques. A Polícia das Famílias. Graal. Rio de Janeiro. 1986.

DUARTE, Newton. Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2ª ed. rev. e ampl. - Campinas, SPL Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea.

FILGUEIRAS, Isabel Porto. Espaços Lúdicos ao ar Livre na Educação Infantil. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP (Área de concentração: Didática. Área temática: Psicologia e Educação), São Paulo, 1998.

FORMOSINHO, Julia Oliveira. A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância. In: FORMOSINHO, Julia Oliveira (org.), SPODEK, Bernard, BROWN, Patrícia Clark, NIZA, Sérgio. Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Porto Editora. 2ª edição actualizada. Protugal, 1998.

GALVÃO, Izabel, Henri Wallon uma concepção dialética do desenvolvimento infantil, Editora Vozes. 7ª edição. Petrópolis, 2000.

GALVÃO, Izabel, A Questão do Movimento no cotidiano de uma pré-escola. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.98, p. 37 -49, ago.1996.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin . Sentir, Pensar, Agir Corporeidade e Educação, Papyrus Editora, Campinas, 1994.

KRAMER, Sonia. A Política do Pré-escolar no Brasil. A Arte do Disfarce. 2 ed. Rio de Janeiro: Achiamé. 1984.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Educação Pré-escolar no Brasil (1899-1922) – Exposições e Congressos patrocinando a “Assistência Científica” Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação (Filosofia e História da Educação), da PUC – SP, 1990.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LE BOULCH, Jean. *O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos*. 7ª edição. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Lucia de A, Criança pequena, educação infantil e formação dos profissionais. In: *Perspectiva Revista do Centro de Ciências da Educação - Educação Infantil temas e debates*, Florianópolis, ano 17 – nº especial, Julho-Dezembro de 1999. p. 85 – 98.

MAZZEU, Francisco José Carvalho, Reflexões sobre o Planejamento Pedagógico. Texto produzido para os alunos do Curso de Pedagogia da UNESP/Araraquara – 1996 – Mimeo.

MELLO, Maria Aparecida, A Atividade Mediadora Nos Processos Colaborativos De Educação Continuada de Professores: Educação Infantil e Educação Física. Tese de Doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2001.

MUKHINA, Valeria. Psicologia da Idade Pré-escolar. Martins Fontes, São Paulo, 1996.

NASCIMENTO, Maria Evelyn Pompeu, Os profissionais da Educação Infantil e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: *Educação Infantil pós-LDB: Rumos e desafios*, Ana Lúcia Goulart de Faria e Marina Silveira Palhares (orgs.), Campinas, SP: Autores Associados- FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC; editora da UFSC, 1999. p. 99 – 112.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. *As crianças contexto e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

Projeto: Diagnóstico das Creches do Município de São Carlos, financiado pela Fapesp , Processo nº 99/11608-0.

ROCHA, Eloísa Aires Candal, *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da Educação Infantil*, Florianópolis : UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. *As crianças contexto e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

VIGOTSKI, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. Martins Fontes, São Paulo, 2001.

YAMIN, Giana Amaral. *A evolução do atendimento Pré-escolar do Estado de Mato Grosso do Sul a Partir de uma Análise do Histórico das Propostas Governamentais*. São Carlos, 2001. Dissertação de Mestrado. UFSCar.

ANEXO I

**Rotina do Berçário ( 4 meses a 2 anos)**

07:00h as 08:00h Chegada dos Bebês

07:45h as 08:15h café da manhã das professoras e mamadeira das crianças  
que não se alimentaram em casa

08:15h as 08:45h troca de fraldas

08:45 h até 09:30h tomar sol e brincar

10:00h até 10:30h almoço e sobremesa

10:45h até 12:30h descanso

14:30h banho

15:15h até 15:45h jantar

16:00h até 17:00h espera pelos pais.

**Rotina das crianças de 2 a 3 anos**

07:00h as 08:00h Entrada

08:00h as 08:15h Café da manhã

08:15h as 08:30h Divisão de grupos (distribuição de atividades ou jogos)

08:30 as 08:45h Café das monitoras

08:45h as 09:30h Atividades de vida prática (higiene das mãos, agradecimentos do lanche, cantigas)

09:30h as 10:00h Integração social

Atividades planejadas

10:00h as 10:45h Desenvolvimento Motor Grosso

Jogos com bolas

Exercícios de expressão corporal

Ginástica

Danças

Brincadeiras

Caminhadas

10:45h as 11:30h Almoço

Lavar as mãos, braços e rosto

Preparar para o almoço

Observar:

Postura à mesa

Não falar de boca cheia

Estimular a alimentação

Recolher pratos

Higiene dentária

11:30h as 13:30h Repouso

Preparar o ambiente

Proporcionar sono tranquilo

Oferecer atividades relaxantes para os que não dormem

Supervisionar constantemente – Nunca deixar as crianças

## Fazer o diário

13:30h as 13:45h Acordar e Preparar para o Lanche

13:45h as 14:00h Lanche

14:00h as 14:15h Divisão dos grupos

14:15h as 14:30h Café das monitoras

14:30H as 15:15h Desenvolvimento Motor Fino

Recorte

Tesoura

Colagem

Desenho

Picotagem

Perfuração

Alinhavo

15:15h as 15:45h Vida Prática

Higiene das mãos

Agradecimento ao jantar através de música ou oração

15:45h as 16:00h Jantar

16:00h as 17:00h Preparar para saída

Escovação dos dentes

Passar flúor

Pegar as mochilas

Fazer anotações na planilha

Roda de conversa

Atividades livres

Entrega da criança à mãe.

**Rotina das crianças de 4 anos**

As crianças estão na EMEI das 07:00h até 11:00h.

11:30h as 13:45h Descanso

13:45h as 14:00h Preparar para o café

14:00h as 14:15h Café da tarde

14:30h até 15:45h atividades:

Segunda-feira – parque livre

Terça-feira – atividade programada

Quarta-feira – brinquedoteca

Quinta-feira – hora do conto ( biblioteca)

Sexta-feira – atividade programada

15:45h preparar para o jantar (pentear o cabelo,trocar de roupa, lavar as mãos, etc.).

16:00h as 16:15h jantar

16:15h as 17:00h Esperam a chegada dos pais.

### **Rotina das crianças de 5 anos**

07:30h Chegada da tia do grupo de 5 anos. As crianças de 5 anos vão direto para a EMEI.

08:00h Enquanto as crianças de 2 a 3 anos tomam café, as tias de 5 e 6 anos tomam seu café.

08:15h As tias dos grupos de 4 a 6 anos ficam com as crianças de 2 a 3 anos para que as tias dos grupos tomem café.

08:30h Dois dias por semana as tias dos dos grupos de 4, 5 e 6 anos fazem o planejamento das atividades. Dois dias da semana quem faz o planejamento são as tias dos grupos de 2 a 3 anos. Um dia da semana fica para o planejamento das tias das crianças de 0 a 2 anos. Nos dias que as outras tias fazem planejamento, quem cuida de suas crianças são as tias dos grupos de 4, 5 e 6 anos, que na parte da manhã estão na EMEI.

10:30h Acaba o planejamento, coloca-se os colchões, lençóis no berçário dos grupos de 4, 5 e 6 anos, para que ao chegarem da EMEI, possam descansar um pouco.

11:00h Buscamos os grupos de 4, 5 e 6 anos. Cada tia pega o seu grupo e traz para a creche.

11:20h Colocamos as crianças para descansar e relaxar.

11:30h Saio para o almoço (tia do grupo de 5 anos)

12:30h Volto do almoço. Fico com o três grupos descansando.

13:45h Levanto as crianças (68 crianças), guardamos os colchões ( e quando está frio guardamos os cobertores), colocam os tênis e vão ao banheiro e após sentam-se à mesa para o café da tarde.

14:00h Café da tarde das crianças dado pela outra tia (6 anos) para que eu possa tomar meu café.

14:15h A tia de 6 anos toma seu café enquanto ficamos (tia de 4 e 5 anos) com todas as crianças no parque, esperando-a voltar.

14:30 Atividades diversas (uma em cada dia da semana): hora do conto, atividade nos caderninhos, parque, brinquedoteca, e atividade nos caderninhos.

15:45 Jantar

16:15h Fim do jantar e escovação dos dentes

16:30h Saio e deixo as crianças que ainda não foram um pouco com a tia de 6 anos e um pouco com a tia de 4 anos.

**Rotina das crianças de 6 anos**

De manhã vão para a EMEI, vamos buscá-los as 11:00h.

11:30h as 13:45h descanso

14:00h café

14:15h parque

Atividades começam as 14:30h da semana toda:

Segunda-feira – brinquedoteca

Terça-feira – Atividade programada

Quarta-feira – Hora do conto

Quinta-feira Recreação dirigida no parque

Sexta-feira – Atividade programada

Essas atividades são das 14:30h as 15:45h depois eles lavam as mãos e vão para o refeitório para o jantar

16:00h as 16:15h jantar, após o jantar vão para a sala e esperam seus pais.

APÊNDICE I

- Fita 1: período matutino crianças de 2 e 3 anos (Infantil I) (04/05/2001)
- Fita 2 período matutino crianças de 2 e 3 anos (Infantil I) (11/05/2001)
- Fita 3 período matutino crianças de 0 a 2 anos (Berçário) (09/05/2001)
- Fita 4 período vespertino crianças de 0 a 2 anos (Berçário) (09/05/2001)
- Fita 5 período vespertino crianças de 0 a 2 anos (Berçário) (14/05/2001)
- Fita 6 período matutino crianças de 2 a 3 anos (Infantil I) (17/05/2001)
- Fita 7 período matutino crianças de 2 a 3 anos (Infantil I) (17/05/2001)
- Fita 8 período vespertino crianças de 2 a 3 anos (Infantil I) (17/05/2001)
- Fita 9 período vespertino crianças de 2 a 3 anos (Infantil I) (17/05/2001)
- Fita 10 período vespertino crianças de 4, 5 e 6 anos (Infantil II) (01/06/2001)
- Fita 11 período vespertino crianças de 4, 5 e 6 anos (Infantil II) (01/06/2001)
- Fita 12 período vespertino crianças de 4, 5 e 6 anos (Infantil II) (01/06/2001) [fita com 13 minutos e 56 segundos].

APÊNDICE II

## PROTOCOLO PARA AS FITAS

### **Fita 1: período matutino**

**Faixa etária:** 2 e 3 anos

### **Tipo de Atividade**

Alimentação: café da manhã

### **Desenvolvimento de atividades**

*Tempo de duração da atividade:* aproximadamente quinze minutos

*Espaço utilizado:* refeitório

*Seqüência:* as crianças sentam nas cadeiras e aguardam, aproximadamente cinco minutos, até a chegada do alimento, depois comem durante aproximadamente quinze minutos.

*Envolvimento da criança:* ficam inquietas, se movimentam bastante até a chegada do alimento.

### **Prática da Professora (ações)**

Cuida para que as crianças permaneçam nos seus lugares; uma das professoras fica com uma criança no colo, servindo às outras, todas as professoras servem às crianças.

Organização do espaço: o espaço (refeitório) não é alterado para a atividade

Acesso aos brinquedos: não há, as crianças têm que simplesmente aguardar sentadas e quietas nas cadeiras.