

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

AS CONCEPÇÕES DE CORPO E MOVIMENTO DE
PROFESSORAS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS:
SIGNIFICADO E SENTIDO DE ATIVIDADES DE
BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Dijnane Fernanda Vedovatto Iza

São Carlos – SP

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

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

AS CONCEPÇÕES DE CORPO E MOVIMENTO DE
PROFESSORAS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS:
SIGNIFICADO E SENTIDO DE ATIVIDADES DE
BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Dijnane Fernanda Vedovatto Iza

Tese de Doutorado 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 Doutora em Educação, área de concentração: Metodologia de Ensino.

São Carlos – SP

2008

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

l98cc

Iza, Dijnane Fernanda Vedovatto.

As concepções de corpo e movimento de professoras nas práticas educativas : significado e sentido de atividades de brincadeiras na educação infantil / Dijnane Fernanda Vedovatto Iza. -- São Carlos : UFSCar, 2008.
151 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2008.

1. Educação infantil. 2. Educadores – formação. 3. Educação física. I. Título.

CDD: 372 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Maria Aparecida Mello

Prof^ª Dr^ª Tizuko Morchida Kishimoto

Prof^ª Dr^ª Eliana Ayoub

Prof^ª Dr^ª Itacy Salgado Basso

Prof^ª Dr^ª Ilza Zenker Leme Joly

Assentado
Ilza Zenker Leme Joly
Eliana Ayoub
Itacy Salgado Basso
Maria Aparecida Mello

DEDICATÓRIA

Ao Helion por nossa bela história.
Aos meus amores Beatriz, Heitor e
Vinícius que iluminam a vida de alegria.

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dr^a Maria Aparecida Mello, pela paciência, atenção, dedicação e pelos brilhantes ensinamentos ao longo desses anos de trabalho.

Prof.^a Dr^a Ilza Zenker Leme Joly, por sua presença ao longo da minha formação indicando os caminhos musicais, com os quais tanto me identifico, e pelas valiosas sugestões no exame de qualificação.

À Prof.^a Dr^a Itacy Salgado Basso, pela significativa contribuição em minha formação há alguns anos, e pela enorme competência e cuidado com que tratou esta pesquisa.

Prof.^a Dr^a Eliana Ayoub, pelo relevante trabalho que desenvolve, e por participar da banca examinadora.

À Prof.^a Dr^a Tizuko Morchida Kishimoto, pelas grandes contribuições na Educação Infantil, e por fazer parte da banca examinadora.

À Profa. Dr^a Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi, pela sensibilidade, seriedade e delicadeza com que me acolheu neste programa.

Aos Professores deste Programa que contribuíram para a realização desta tese.

Aos colegas deste Programa pela amizade, companheirismo e, sobretudo, pelo bom humor.

Às diretoras e professoras pela acolhida, e por contarem suas histórias e práticas com as crianças pequenas.

Aos professores da graduação em Educação Física da Universidade Federal de São Carlos pelas inúmeras oportunidades de aprendizagens, pelo incentivo à pesquisa e pela amizade de longa data.

À Profa. Maria Cecília Villani Purquerio pelo empenho em colaborar para a realização desta tese.

Aos colegas de trabalho pela torcida, em especial à Daniela Corrales Tavares pela ajuda técnica bem humorada.

Aos meus alunos queridos da UATI, pelo incentivo nessa jornada.

A todos os meus amigos que acompanharam essa etapa de minha vida.

A toda a minha família pelo apoio amoroso e constante.

À Amélia V. Maia, pela incondicional ajuda ao longo desses anos, por quem tenho gigantesca gratidão e amor.

Ao Helion pela afabilidade nos momentos mais difíceis dessa caminhada, e por compartilhar a vida comigo.

À CAPES pela bolsa concedida, no período de agosto de 2004 a fevereiro de 2006, para realização deste trabalho.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. CRIANÇA E INFÂNCIA E AS CONCEPÇÕES DE CORPO	17
1.1. Breve História sobre as Concepções de Corpo	24
2. CORPO, MOVIMENTO E O SIGNIFICADO E SENTIDO DA BRINCADEIRA: NA PERSPECTIVA HISTÓRICO- CULTURAL	29
2.1. Percepções Corporais de Crianças Pequenas	32
2.2. Corpo e Movimento	36
2.3. A Brincadeira no Desenvolvimento Infantil	43
2.4. Significado e Sentido na Perspectiva Histórico-Cultural	48
3. METODOLOGIA	55
3.1. Procedimentos Metodológicos.	58
3.2. Os Instrumentos de Coleta de Dados	61
3.2.1 Questionário	62
3.2.2 Casos de ensino	62
3.2.3 Entrevistas	63
3.2.4 Filmagens	64
3.3. Perfil dos Professores do curso	65
3.4. Perfil das Professoras Entrevistadas	67
3.4.1 Breve Caracterização das Escolas	67
4. ANÁLISE DOS DADOS	70
4.1 Concepções de Corpo e Movimento	70
4.1.1 Autonomia, Independência e Socialização	70
4.1.2 Organização da sala, materiais e a rotina	83
4.1.3 Aprendizagem pela brincadeira	100
4.2. Significados e Sentidos das Atividades de Brincadeiras	112
4.2.1 Aprender de forma prazerosa	112
4.2.2 Envolvimento das Famílias	117
4.2.3 Cursos de Formação Continuada	121

4.3. As Interferências das Concepções de Corpo e Movimento nos Significados e Sentidos das Atividades dos Professores	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	141
APÊNDICES	147
APÊNDICE 1 – Questionário	148
APÊNDICE 2 - Roteiro das Entrevistas	151

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi levantar e analisar as influências e conseqüências da concepção de corpo dos professores de Educação Infantil nas suas atividades com as crianças; bem como relacionar as concepções de Corpo e Movimento aos significados e sentidos da atividade de brincadeira atribuídos pelos professores. O referencial teórico e metodológico que subsidiou a pesquisa foi o Histórico-Cultural de Vigotski baseado nos princípios do materialismo histórico dialético, a partir do qual utilizamos os conceitos de corpo, movimento, brincadeira e significado e sentido. Buscamos responder à questão de pesquisa: Quais concepções de Corpo e Movimento estão presentes nas práticas educativas de professoras de Educação Infantil e como tais concepções interferem nos significados e sentidos atribuídos por elas nas atividades de brincadeira das crianças. O delineamento metodológico consistiu dos seguintes instrumentos: a) curso de formação continuada para professores de Educação Infantil e professores de Educação Física no total de 30 horas, divididos em 8 turmas de 40 pessoas em dois semestres letivos; b) questionário contendo questões que abrangeram o desenvolvimento de brincadeiras nos momentos da rotina diária, os critérios adotados para o desenvolvimento de brincadeiras com as crianças e as estratégias utilizadas; c) casos de ensino; d) filmagem da prática pedagógica de 5 professoras de Educação Infantil; e) entrevistas com 5 professoras de Educação Infantil que atuam em creches e pré-escolas. Os dados coletados foram analisados por intermédio de três diretrizes de análise: Concepções de Corpo e Movimento; Significados e Sentidos das atividades de Brincadeira, e Interferências das concepções de corpo e movimento nos significados e sentidos das atividades dos professores. Os resultados indicam que a maioria dos professores de Educação Infantil pesquisados demonstra um avanço nas concepções de corpo e movimento, pautadas mais no aspecto social e cultural de desenvolvimento infantil, levando em consideração as necessidades de expressão, de movimentação, de exploração e experimentação das crianças sobre o que vivenciam, tanto na escola, como fora dela. As atividades de brincadeiras, com as crianças, atualmente, são mais utilizadas por eles e parecem tender a aumentarem ao longo do tempo, uma vez que a concebem como importante conteúdo para o incremento das aprendizagens das crianças, com as quais trabalham. As estratégias utilizadas para a inclusão das brincadeiras no cotidiano com as crianças apresentam-se bastante diversificadas, envolvendo ora os interesses das crianças, ora os conteúdos mais escolares, ora individuais, ora coletivas; diferentes espaços e materiais e, ainda, em vários momentos da rotina diária. Os significados e sentidos atribuídos para a implementação das brincadeiras no dia-a-dia de suas práticas pedagógicas com as crianças relacionam-se à compreensão dessa atividade como geradora das aprendizagens das crianças e, por isso, ela precisa ser desenvolvida de forma prazerosa; o envolvimento das famílias na escola foi apontado como um aspecto importante para os professores, pois a falta de compreensão dos pais sobre esse trabalho com brincadeiras gera nos professores um esforço individual desnecessário, por isso esse trabalho tem que ser desenvolvido institucionalmente e, ainda, a formação continuada de professores tem um papel fundamental na mudança das concepções sobre a brincadeira e nos significados e sentidos atribuídos pelos professores. Por último, os dados

sugerem indicativos de haver relações entre as concepções de corpo, movimento e os significados e sentidos sobre brincadeira atribuídos pelos professores, ao confrontarmos o que eles dizem e o que fazem. Tais evidências revelam-se na diversificação das estratégias utilizadas pelos professores para desenvolverem brincadeiras com as crianças, nos materiais utilizados, nas fontes em que buscam os conhecimentos necessários para superar as condições objetivas e subjetivas relativas ao significado e sentido do trabalho docente.

Palavras chave: Educação Infantil, Formação de Educadores, Educação Física.

ABSTRACT

The aim of this work was to identify and analyze the influences and consequences of teachers' conception of body in Childhood Education on their activities with children, in addition to relating these conceptions of Body and Movement to meaning and purposes of the activities provided by teachers. The theoretical and methodological reference was Vigotsky's Historical – Cultural based on principles of concepts of dialectical historical materialism, from which concepts of body, movement, play and meaning and purpose were utilized. We searched for an answer to the following research question: What conceptions of Body and Movement are present in teachers' educational practices in Childhood Education and how such conceptions influence meaning and purposes provided by the teachers in play activities. The methodological planning consisted of the following tools: a) teachers' extension training in Childhood Education and Physical Education in a total of 30 hours, divided into 8 classes of 40 people for two terms; b) questionnaires containing questions on development of games in children's daily life, the criteria adopted to develop children's play and the strategies used; c) teaching cases; d) filming of 5 teachers' pedagogical practices in Childhood Education; e) interviews with 5 teachers in Childhood Education that work at day care centers and preschools. The data collected were analyzed through three lines of analysis: Conceptions of Body and Movement; Meaning and Purposes of play activities, and Influences of conceptions of body and movement on meaning and purposes of teachers' activities. The results show that most teachers in Childhood Education who were researched present an advance in conceptions of body and movement, mainly connected with the social and cultural aspect of child development, taking in consideration children's needs to express themselves, move, explore and experiment in their routine, both at school and outside school. Nowadays, teachers are using play activities with children more often and these activities are likely to grow over time, since they are considered important content to be added to children's learning. The strategies used to include play activities in everyday life are varied: sometimes they involve children's interests and sometimes school content, sometimes they are individual and sometimes in groups; different spaces and materials and also at different moments in their daily life. Meaning and purposes attributed to implementation of day-to-day pedagogical practices with children are associated with the understanding of this activity as a learning productive medium for children, therefore, it has to be developed in an enjoyable way; family involvement in school was pointed as an important aspect for teachers, since parents' lack of understanding on this work with play activities produce a needless teachers' individual effort; thus, this work must be developed institutionally. Also, teachers' continuing education has a main role on changes of conceptions of play and meaning and purposes provided by teachers. Finally, data suggest that there may be relations between conceptions of body, movement and meaning and purposes of play activities set up by teachers when we compared what they say to what they do. Such evidences are shown by teachers' diversity of strategies used to develop children's play, material used, searched sources for necessary knowledge to get over subjective conditions - which provide meaning – and objective – related to meaning – of the staff work.

INTRODUÇÃO

Este trabalho se configura como um aprofundamento das questões levantadas na minha dissertação de mestrado em que investiguei como as atividades de movimento eram desenvolvidas pelas professoras de Educação Infantil que atuavam em uma creche. Os resultados indicaram que tais professoras demonstravam preocupação em garantir às crianças alimentação, higiene e descanso, atividades que empreendiam grande esforço na tentativa de manter as crianças quietas e caladas. Os momentos em que as crianças conseguiam maior liberdade de movimento eram as brincadeiras nos aparelhos do parque, na areia, com pneus, etc. Entretanto, tais atividades eram reduzidas a pequenos intervalos de tempo, o que nos indicou o desconhecimento das professoras em relação à importância dessas atividades para o desenvolvimento infantil.

As atividades predominantes eram marcadas pela exigência de alto grau de concentração das crianças, para as quais elas permaneciam a maior parte do tempo sentadas, cumprindo tarefas estabelecidas pelas educadoras, como as de copiar o nome, ou de colorir desenhos prontos.

No horário de saída, por exemplo, as crianças permaneciam sentadas uma ao lado da outra, encostadas na parede e só saíam dessa condição quando os pais chegavam. Essa espera era de aproximadamente uma hora.

Sentar e encostar-se à parede, também era condição das crianças quando uma delas ia para o banho, ou ainda, para trocar a roupa, esperavam sentadas e quietas até que a professora entregasse a mochila com as roupas. As crianças também esperavam nos horários de refeição, quando deviam manter as mãos abaixo da mesa e a boca fechada.

A hora de dormir era regrada pela rotina da instituição, as professoras entregavam colchões às crianças, porém muitas não dormiam, apenas se deitavam e esperavam o tempo passar, obedecendo ao que a professora determinara.

Apesar de a espera ser freqüente, as crianças tentavam criar brincadeiras nesses momentos, como por exemplo: as crianças estavam brincando com algumas bolinhas de argila, em um momento de espera, mas tinham que ficar sentadas nas cadeiras. Não podiam se levantar porque a

professora havia pedido que fosse assim. Havia nesse grupo uma criança que estava utilizando o próprio tênis como brinquedo, colocando e tirando as bolinhas de dentro dele. As crianças jogavam as bolinhas tentando acertar dentro do tênis, que estava sobre a mesa. Quando a professora viu a criança brincando, tirou o tênis das mãos dela e colocou-o no pé, dizendo que não podia tirar o tênis. A professora não viu a brincadeira das crianças com as bolinhas e o tênis e se deteve à manutenção da ordem.

As tarefas que as crianças realizavam pareciam desconectadas de significado para elas; como, por exemplo, uma situação em que presenciei a professora distribuindo papéis para que e as crianças colassem macarrões dentro de desenhos mimeografados. A professora passava a cola dentro dos desenhos e entregava um punhado de macarrões, os quais as crianças deviam colocar sobre a cola, dentro do desenho. Elas realizavam essa atividade mecanicamente, obedecendo às instruções da professora, sem nem mesmo conversarem sobre o desenho que estavam preenchendo. As crianças tinham entre 2 a 3 anos, e a professora explicava a tarefa na lousa. Tais atividades eram bastante valorizadas pelas professoras dessa escola, pois acreditavam que as crianças aprendiam desta forma, ou seja, sentadas, quietas, em atenção ao que a professora explicava na lousa.

As situações ilustradas acima refletem o que denominei na dissertação de “não-movimento”, ou seja, atividades caracterizadas pela limitação das crianças em se movimentar, se expressar, brincar, aprender. As imagens descritas demonstram que as práticas eram centradas nas professoras e as crianças deveriam cumprir as tarefas propostas, pois havia grande preocupação em manter a ordem, e também em preparar as crianças para o Ensino Fundamental.

KUHLMANN JUNIOR (1999, p.64) discute essa questão apontando a necessidade de articulação entre os dois níveis de ensino, mas focalizada na criança:

“É claro que a educação Infantil não pode deixar de lado a preocupação com uma articulação com o ensino fundamental, especialmente para as crianças mais velhas que logo mais estarão na escola e que se interessam por aprender a ler, escrever e contar. Isso poderia ser resolvido muito mais facilmente se houvesse clareza quanto ao caráter da educação

infantil, se a *criança* fosse tomada como ponto de partida e não um ensino fundamental pré-existente”.

Havia sempre uma prática de “não-movimento”, na qual existia a idéia de que o conhecimento estava relacionado com a criança quieta e calada. Já as atividades em que havia “Movimento” eram relacionadas com bagunça, indisciplina, barulho, e, portanto, não proporcionavam aprendizagens, sendo desvalorizadas pelas professoras.

A idéia de que o movimento atrapalha a aprendizagem era recorrente na rotina diária daquela creche, como na situação em que a professora pede para que as crianças, de 3 a 4 anos, pintem um desenho, mas entrega apenas um lápis de cor para cada criança e todos os outros lápis ficam na mesa da professora. Quando elas se levantam para pegar lápis de outra cor, a professora as adverte, pedindo que se sentem e façam a tarefa. Ela não percebe que as crianças estavam se levantando, justamente, para realizar a tarefa solicitada.

GALVÃO (1996) também identificou em sua pesquisa que as atividades propostas em sala de aula exigiam que as crianças permanecessem sentadas e com alto grau de concentração. Assim, quando a professora anunciava uma lição, as crianças sabiam que deveriam ficar sentadas e prestar atenção. Há uma idéia, bastante forte, por parte das educadoras, segundo a qual a criança só aprende quando está parada e em silêncio, o que não condiz com o desenvolvimento da criança.

O desrespeito à dimensão corporal é explicado por FILGUEIRAS (2007, p.02) quando afirma que:

A trajetória histórica da educação de crianças pequenas desvela a oscilação de dois modos de desrespeito à dimensão corporal do desenvolvimento humano: a moralização e biologização do corpo, no modelo assistencialista; e a visão instrumental da corporeidade, no modelo escolar. Ambos originam-se da dicotomia corpo/mente.

A criança não é “corpo” separado de “mente”; ao contrário, ela se manifesta de forma global. Assim, quando está contente, pula para manifestar alegria, ou para contar uma história gesticula com todo o seu corpo, se expressa, se movimenta, canta, fala, ouve, pergunta, aprende, questiona,

reflete, cria, brinca com toda a intensidade que lhe é própria, manifestando a indissociabilidade entre corpo e mente.

As práticas educativas observadas em minha dissertação de mestrado geraram questionamentos os quais me impulsionaram a aprofundar meus estudos sobre as concepções que norteiam as práticas pedagógicas das professoras de Educação Infantil. Assim, neste trabalho, a questão de pesquisa foi a seguinte: **Quais concepções de Corpo e Movimento estão presentes nas práticas educativas de professoras de Educação Infantil e, como tais concepções interferem nos significados e sentidos atribuídos por elas nas atividades de brincadeira das crianças.**

OBJETIVO GERAL

Levantar e analisar as influências e conseqüências da concepção de corpo dos professores de Educação Infantil nas suas atividades com as crianças.

Relacionar as concepções de Corpo e Movimento aos significados e sentidos da atividade¹ de brincadeira atribuídos por professores de Educação Infantil.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar as diferentes concepções de Corpo e Movimento expressas nas práticas dos professores de Educação Infantil;

Revelar os significados e sentidos das atividades de brincadeiras atribuídos por professores de Educação Infantil.

Analisar as relações existentes entre as concepções de corpo e movimento e os significados e sentidos das atividades de brincadeiras atribuídos pelos professores de Educação Infantil.

¹ Atividade de brincadeira se refere ao referencial teórico de Leontiev, que considera a brincadeira como atividade principal da criança.

ESTRUTURA DO TRABALHO

No capítulo 1, apresento algumas concepções sobre criança e infância, bem como um breve trajeto sobre os documentos relativos ao atendimento na Educação Infantil, e, também, realizo uma explanação sobre a concepção de corpo ao longo da História.

No capítulo 2, discuto como o corpo é entendido na perspectiva Histórico-Cultural, e, ainda, com intenção de aprofundar o estudo sobre o desenvolvimento infantil, apresento fundamentação teórica para as percepções de desenvolvimento das crianças nessa perspectiva teórica, como também a discussão sobre importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil, e o significado e sentido do trabalho das professoras com as crianças pequenas.

No capítulo 3, apresento a metodologia utilizada nesta pesquisa, baseada no materialismo histórico dialético marxista-leninista, bem como os procedimentos realizados no curso de formação continuada oferecido aos professores da rede municipal de ensino da Educação Infantil. Os procedimentos metodológicos abrangem também os seguintes instrumentos de coleta de dados: questionário, casos de ensino, entrevistas e filmagens; a partir dos quais traço o perfil dos professores do curso e das professoras entrevistadas, seguidos de uma breve caracterização das escolas.

No capítulo 4 elaboro a análise dos dados com base em três diretrizes de análise, são elas: 1) *as concepções de corpo e movimento* que estão organizadas entre: a) autonomia, independência e socialização; b) organização do espaço, materiais e a rotina, e c) aprendizagem pela brincadeira; 2) *significados e sentidos das atividades de brincadeiras* que foram analisadas segundo os tópicos: a) aprender de forma prazerosa; b) envolvimento das famílias, c) cursos de formação continuada; 3) *Interferências das concepções de corpo e movimento nos significados e sentidos das atividades de brincadeiras*.

Por fim apresento as considerações finais e as referências bibliográficas.

1. CRIANÇA E INFÂNCIA E AS CONCEPÇÕES DE CORPO

A criança participa de um determinado contexto social, com valores, costumes, crenças, linguagens, danças, comportamentos; enfim, ela vive dentro de uma cultura e em um determinado tempo, na qual interage, aprende e se desenvolve, diariamente, como sujeito da própria história que a cerca. Para PINTO (1997, p.17),

“... ser criança varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época.”

Nessa perspectiva, a infância é construída socialmente, abarcando todo o contexto de vivências de cada criança, com culturas diferentes, histórias individuais, erguendo assim diferentes mundos infantis.

KUHLMANN JUNIOR (1998, p.31.) explica a importância de reconhecer as crianças como produtoras de história:

“É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc, reconhecê-las como produtoras de história”.

O autor aponta que diversos documentos como, por exemplo, registros paroquiais, tratados de educação, etc., mostram uma preocupação em relação à infância na Idade Média, período histórico em que já existia o sentimento de infância e “a multiplicação das pesquisas proporciona o acesso a inúmeras imagens de crianças pequenas e da produção de brinquedos” (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p.22).

O sentimento de infância no século XVIII sofreu grandes mudanças nas formas de pensamento em relação à vida e ao corpo. KUHLMANN JUNIOR (1998, p.24) registra que:

“As infâncias burguesa e aristocrática são muito mais conhecidas: os tratados de medicina e de educação, a correspondência privada, os retratos de família, deixaram numerosos traços indicadores de atitudes, dos cuidados, da educação e dos sentimentos. Essas fontes mostram que a infância privilegiada recebeu mais atenção com o estímulo à maternidade, com a remodelação do espaço doméstico, com os novos métodos pedagógicos, em substituição ao ensino pelas lágrimas da palmatória”.

KHULMANN JUNIOR (1998, p. 25) argumenta que existia dificuldade de se encontrar registros diretos das crianças pobres, mas, em contrapartida, havia grande conjunto de documentos referente à vida pública que envolvia o atendimento aos pobres e trabalhadores, e “quando a família é pobre e tida como incapaz, insinuam-se como terceiros: filantropos, médicos, estadistas que pretendem proteger, educar e disciplinar seus filhos”.

A crença no progresso e na ciência marcou a segunda metade do século XIX e início do século XX, o que mobilizou a adaptação das nações ocidentais aos novos processos produtivos. Os países produziram inventários sobre suas realizações, bem como, as histórias de vários aspectos da vida social, que anunciavam a civilização para o progresso. KUHLMANN JUNIOR (1998, p.27) explica que, com essa formulação do conceito de civilização ocorre a necessidade de novas instituições sociais assim:

“As instituições de educação popular, para os membros das classes subalternas, compondo um quadro muito mais amplo do que o sistema escolar, portavam signos de estigmatização social. Nesse processo, encontramos uma série de relações entre grupos sociais, harmonizando saberes e interesses na conformação de propostas comuns, o que se evidencia na organização do Congresso Americano da Criança em 1922, citado acima, dividido nas seções de Sociologia e Legislação, Assistência, Pedagogia, Medicina Infantil e Pediatria em geral e Higiene”.

Com o desenvolvimento científico e tecnológico ocorreu maior valorização da infância, e há melhor tratamento para com as instituições da escola primária, o jardim de infância, a creche, os internatos reorganizados, os ambulatórios e as consultas às gestantes e lactantes. (KUHLMANN JUNIOR, 1998).

A saúde das crianças estava entre as maiores preocupações do governo, o que é presente, também, nas décadas de 40 e 50, momento em que ocorreram muitos programas e campanhas de nutrição, vacinação e pesquisas médicas. (YAMIM, 2001).

Esse foi um momento em que ocorreram programas de fortalecimento da família. O trabalho da mulher na família foi valorizado, sobretudo, em relação à educação dos filhos. Houve a defesa da necessidade das escolas e serviço social para o bem-estar da criança, bem como, às entidades públicas e privadas cabia o desenvolvimento de modernos conceitos de assistência infantil.

YAMIM (2001, p.20) demonstra que na década de 60 o governo instituiu o *“Plano de Proteção ao Pré-escolar, desenvolvido pelo Departamento Nacional da Criança, que deveria garantir alimentação, proteção, vacinas e recreação”*. Entretanto, as preocupações com o atendimento pré-escolar ganharam maior ênfase na década de 70, período em que houve o aumento de pesquisas na área de saúde, relacionando a carência da alimentação com o desenvolvimento infantil.

A pré-escola era considerada como uma forma de contribuir para a sociedade melhorar seu nível econômico e tinha o objetivo de compensar as carências das crianças pobres, provocadas pelo ambiente em que viviam. *“Assim, ações como o cuidado e a liberação da mãe para o trabalho, estabeleceram um novo perfil para a educação da infância”* (YAMIN, 2001, p.20).

Nesse momento, surgem as orientações para a implantação do ensino pré-escolar informal em massa no Brasil para os considerados marginalizados culturalmente. A primeira experiência ocorreu em 1972 na cidade de São Paulo, com o Centro de Educação e Alimentação Pré-escolar/CEAP e o Plano Nacional de Educação Infantil/PLANEDI. Ainda, nesse mesmo ano, foi criado o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição/INAN, com algumas funções voltadas à infância. (YAMIN, 2001).

A década de 80 foi marcada por várias propostas curriculares, tendo em vista uma melhoria da qualidade na Educação Infantil. Entretanto, a primeira conquista efetiva para a criança pequena no Brasil veio no final dessa década, em 1988, por meio da Nova Constituição, a qual definiu o atendimento a

menores de 7 anos como direito da criança e dever do Estado, e incluiu a creche e a pré-escola na Educação Básica. Ocorreram diversas mobilizações pela sociedade civil, pesquisadores da área, movimentos sociais, entre outros, visando a uma função educativa para a Educação Infantil conforme apresenta YAMIM (2001, p.22):

“Amparados pela legislação constitucional pós-1900 e priorizando o atendimento à criança na agenda da política governamental, o *Fundo para as 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 oferecia subsídios para o trabalho com as condições de vida das crianças no Brasil, determinando a função educativa para a faixa etária”.

Na década de 90, ocorreram várias ações de políticas públicas voltadas para a discussão de aspectos relativos à melhoria do atendimento da Educação Infantil: em 1990 foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente; em 1996, o governo lançou as propostas pedagógicas e o currículo em Educação Infantil, com a intenção de oferecer um programa para a educação de crianças de 0 a 6 anos e, nesse mesmo ano, surgiu a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96.

CERISARA (2002, p. 02), sobre esta lei afirma que:

“...a LDB foi construída tendo por base a Constituição de 1988 que reconheceu como direito da criança pequena o acesso à educação infantil em creches e pré-escolas. Essa lei colocou a criança no lugar de sujeito de direitos em vez de tratá-la, como ocorria nas leis anteriores a esta, como objeto de tutela. Nesta mesma direção, a LDB também pela primeira vez na história das legislações brasileiras proclamou a educação infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos e dever do Estado. Ou seja, todas as famílias que optarem por partilhar com o Estado a educação e cuidado de seus filhos deverão ser contempladas com vagas em creches e pré-escolas públicas”.

A Educação Infantil aparece como parte da Educação Básica, já que a idéia é de que as instituições desse nível de ensino tenham a função de cuidar e educar de forma indissociável. CERISARA (2002, p.02,03) argumenta que:

“Neste sentido, pode-se dizer que a versão final da LDB incorporou na forma de objetivo proclamado as discussões da área em torno da compreensão de que trazer essas instituições para a área da educação seria uma forma de avançar na busca de um trabalho com um caráter educativo-pedagógico adequado às especificidades das crianças de 0 a 6 anos, além de possibilitar que as profissionais que com elas trabalham viessem a ser professoras com direito a formação tanto inicial quanto em serviço e a valorização em termos de seleção, contratação, estatuto, piso salarial, benefícios, entre outros”.

Com relação aos profissionais da Educação Infantil, a lei define que todos deverão ter a formação em nível superior até o ano de 2007, e passarão a ser considerados professores. No entanto, muitos profissionais que atuam com crianças pequenas não têm o Ensino Fundamental. (CERISARA, 2002).

A autora argumenta que apesar do exposto acima, a LDB é omissa em relação ao financiamento para a Educação Infantil, pois não há nenhuma indicação sobre o efetivo financiamento para concretizar os objetivos propostos. CERISARA (2002, p. 03) defende que:

“...naquilo que é essencial, a educação infantil, foi marginalizada, isso porque sem recursos é impossível realizar o que foi proclamado tanto no que diz respeito à transferência das instituições de educação infantil das secretarias de assistência para as secretarias de educação, como em relação à redefinição do caráter pedagógico de creches e pré-escolas já vinculadas às secretarias de educação. O mesmo se pode dizer em relação à formação das professoras que já atuam na área”.

O governo definiu que os municípios serão responsáveis pelo Ensino Fundamental, o que não garante à Educação Infantil o destino de verbas, “*fica explicitado que na atual legislação brasileira nenhuma instância tem como prioridade atender a educação infantil*” (CERISARA, 2002, p.04).

Em 1998, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) lançou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), documento que suscitou uma série de críticas no meio acadêmico. Sobre esse documento, CERISARA (1999, p. 37) aponta que:

“...o documento é ambíguo conceitualmente oscilando entre a crítica a determinadas posições e a repetição do modelo. Em outras palavras ‘se na concepção geral o referencial inova

ousa, o texto que o recheia não confere consistência a essa iniciativa”.

A autora apresenta muitas contradições no documento que indicam divergências entre concepções de desenvolvimento e conhecimento, entre as visões de Educação Infantil e Currículo, também entre o cuidar e o educar. (CERISARA, 1999). Assim, o RCNEI deve ser entendido como material que pode ser utilizado como referência pelas professoras que atuam com crianças de 0 a 6 anos, mas não é um documento obrigatório, que deva ser seguido à risca.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999) apresentam linhas e Propostas pedagógicas a serem seguidas pelas instituições de Educação Infantil, que se baseiam nos seguintes princípios:

- A) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- B) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da criticidade e do respeito à Ordem Democrática;
- C) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais apontam os objetivos relacionados à formação integral da criança e abrem espaços para que as pessoas envolvidas com a Educação Infantil assumam projetos educacionais voltados às crianças pequenas. Para definir as propostas pedagógicas, as instituições devem considerar o reconhecimento da importância da identidade pessoal das crianças, de suas famílias, dos professores e outros profissionais e de cada unidade educacional, nos contextos em que estão inseridos.

Segundo o documento, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem estar pautadas na integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo-lingüísticos e sociais da criança. E, segundo o documento:

“As propostas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil, ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais, e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação

entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim, com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores”. (BRASIL, 1999).

No referido documento existe a defesa de uma gestão democrática, bem como a garantia de espaços e tempos para que as educadoras produzam conhecimentos.

De acordo com CERISARA (2002, p. 9) o trabalho a ser realizado na Educação Infantil deve se pautar na:

“...construção de um trabalho com as crianças de 0 a 6 anos de idade, que apesar de ser formalmente estruturado pretende garantir a elas viver plenamente a sua infância sem imposição de práticas ritualísticas inflexíveis, tais como se cristalizam nas rotinas domésticas, escolares ou hospitalares. O que reivindicamos é o espaço para a vida, para a vivência das emoções e dos afetos, alegrias e tristezas para as relações entre coetâneos e não coetâneos, para os conflitos, confrontos e encontros, para a ampliação do repertório vivencial e cultural das crianças a partir de um compromisso dos adultos que se responsabilizam por organizar o estar das crianças em instituições educativas que lhes permitam construir sentimentos de respeito, troca, compreensão, alegria, apoio, dignidade, amor, confiança, solidariedade, entre tantos outros. Que lhes garantam acreditar em si mesmos e no seu direito de viver de forma digna e prazerosa”.

O que a autora defende é extremamente relevante para a Educação Infantil, e para isso deve haver um conjunto de elementos que visem ao desenvolvimento da criança menor de 6 anos, que abranjam concepções sobre educação, criança, desenvolvimento infantil, família, Educação Infantil, e que estejam concretizados nas práticas pedagógicas diárias.

Neste sentido, o trabalho das educadoras é essencial para a criança pequena, e sua prática pedagógica está diretamente relacionada às concepções de ensino, de criança, de mundo que as educadoras cultivam ao longo de sua profissão. MELLO, Suely (2006, p.201) expressa que:

Perceber a criança como um ser capaz e competente abre para ela o direito à igualdade de oportunidades, permite o acesso ao conhecimento e à cultura e afirma a escola em sua função precípua de ensinar o que as pessoas não sabem, de elevar o grau de sua experiência cultural.

Diante disso, entendemos que as práticas realizadas com as crianças têm uma relação estreita com a visão de mundo de cada professora, e nesse sentido pretendemos abordar a relação entre a concepção de corpo e movimento e as atividades para as crianças da Educação Infantil, propostas pelos professores. A seguir, apresentamos breve história sobre as concepções de corpo ao longo dos anos.

1.1. BREVE HISTÓRIA SOBRE AS CONCEPÇÕES DE CORPO

As concepções de corpo sofreram mudanças com o passar dos anos, assim é necessário que perpassemos por essa história, a fim de compreendê-la na atualidade.

Desde há muito tempo, e até nos dias atuais, quando mencionamos a palavra “corpo” logo se pensa, no corpo físico, e, de acordo com FONTES (2004),

“Corpus designava, em latim, o corpo em oposição à alma, de onde vem o sentido de “cadáver”, conservado pela memória de muitas línguas modernas: o inglês chama o corpo morto de corpse; o francês vale-se da expressão levée du corps – literalmente, “levantamento do corpo”- como sinônimo de “encomendação do defunto” e todo falante de português compreende sem dificuldade uma frase como esta, colhida num dicionário qualquer: “O corpo está sendo velado no necrotério”.

O autor argumenta que foi a dicotomia entre “animado” e “inanimado” que possibilitou que a palavra Corpus indicasse objetos materiais, por isso o corpo físico.

Segundo DAÓLIO (2005, p.36, 37), o corpo é biológico, mas não exclusivamente, pois nele estão inscritas histórias diversas:

“para além das semelhanças ou diferenças físicas, existe um conjunto de significados que cada sociedade escreve nos corpos dos seus membros ao longo do tempo, significados estes que definem o que é corpo de maneiras variadas”.

Neste sentido o corpo não é apenas físico, e sim conectado com as histórias vividas, sofreu, entretanto, a subestimação, já que a prioridade era a mente. CARVALHO (1995, p.29) aponta que:

“Muito antes de Descartes ‘ser humano significava ser uma mente encarnada’. Tal dualismo tem sido modelador das classificações, do uso lingüístico, da ética e dos sistemas de valor. Mente e Corpo têm atributos e conotações distintos, que lhes são designados a depender do espaço e do tempo”. ‘A mente é canonicamente superior à matéria’.

Nessa linha teórica, o corpo é governado pela mente, obedecendo ou servindo aos desejos e vontades do intelectual.

Entretanto, em uma outra visão, as mudanças sociais intervêm na forma de se conceber um corpo, assim, ao longo do tempo, o corpo assumiu concepções diferentes.

O século XIX foi de fundamental importância para a Educação Física, pois nessa época surgiram conceitos sobre o Corpo, admitindo-o como força de trabalho. A burguesia se consolidava e para manter sua hegemonia havia a necessidade de construir um homem novo que abrangesse “*igualmente aspectos mentais, intelectuais, culturais e físicos*” (SOARES, 2001, p.05). A área de Educação Física contribuiria para a construção desse homem novo, nas instâncias da sociedade: no campo, na fábrica, na família, na escola.

Os ideais da Revolução burguesa compreendiam um “*corpo a-histórico, indeterminado, um corpo anatomofisiológico, meticulosamente estudado e cientificamente explicado*” (SOARES, 2001, p.06). O corpo era explicado de acordo com a ciência hegemônica, no interior da sociedade burguesa. Estava sendo criada uma sociedade pautada na venda livre da força de trabalho, caracterizando o capitalismo regido pelas leis do capital, e pautada na abordagem positivista de ciência. SOARES, (2001, p.07), indica que:

“Nesse processo de (re)construção da sociedade, o homem, um ser que se humaniza pelas relações sociais que estabelece, passa a ocupar o centro de criação dessa nova sociedade. Porém passa a ser explicado e definido pelos limites biológicos”.

As descobertas científicas, na época, contribuíram para a elaboração de novos instrumentos de trabalho, e desta forma, com as relações com a natureza, com as leis do trabalho, e com novas formas de pensar a sociedade e as relações no interior dessa sociedade. O sujeito aparece então como um ser isolado da sociedade, independente da cultura. A referida autora (2001, p.09). expõe que:

“A abordagem positivista de ciência, [...], vai produzir um conjunto de teorias que passarão a justificar as desigualdades sociais pelas desigualdades biológicas, e, como tais, “desigualdades naturais”. Uma vez abstraído o elemento histórico-social na determinação do sujeito que conhece, o que resta é um ser determinado pelas leis biológicas e cujas relações humanas não vão além daquelas que estabelece a própria natureza”.

Assim, essa sociedade passou a ser regida pelas leis naturais, que não dependiam da ação humana, já que ela se pautava no princípio de que o homem é determinado biologicamente.

O cenário social na época evidenciava as suas contradições: de um lado, o avanço das indústrias e acúmulo de riquezas e, de outro, populações sujeitas a misérias.

SOARES (2001, p.10) relata que:

“As desigualdades sociais devem ser justificadas em nome do progresso e da necessidade de diferentes indivíduos para ocuparem – de acordo com suas ‘aptidões naturais’ – as diferentes posições e cargos dentro da nova ordem social estabelecida, posições estas que vão sendo hierarquizadas para as diferentes classes sociais em função do lugar que ocupam na produção”.

“A nova sociedade ‘igualitária’, ‘fraterna’ e ‘livre’, não o era para a maioria da população. Para esta maioria, o ‘progresso’ advindo dos ‘benefícios’ da indústria crescente nada mais era do que miséria, degradação da vida, descaracterização do que ainda restava de humano na sociedade”.

O crescimento desordenado das cidades e áreas industriais não foram seguidos pela manutenção de serviços sanitários básicos, e “*surgiram as grandes epidemias como a cólera, o tifo e a febre ocorridas entre 1831 e 1840, o que evidencia a deteriorização do espaço urbano*”. (SOARES, 2001, p.10).

Diante desse quadro, as elites reconheceram que as classes populares viviam mal, em função de maus hábitos de vida, o que incluía vícios, imoralidade e falta de regras, e começaram a veicular a idéia de uma educação higiênica, com a intenção de formação de hábitos morais.

A Educação Física foi um instrumento de divulgação dessa idéia, pois ela se pautava na expressão de gestos automatizados para a disciplina do corpo, *“torna-se receita e remédio ditada para curar os homens de sua letargia, indolência, preguiça, imoralidade, e, desse modo, passa a integrar o discurso médico, pedagógico... familiar”*. (SOARES, 1994. p.10).

A idéia de corpo “produtivo” não podia ser doente, pois não exercia a sua função de produção, de modo que as necessidades sanitárias exigiam um corpo “saudável”. SOARES (1994, p.27) aponta que:

“O corpo individual enquanto unidade produtiva, máquina menor da engrenagem capitalista, passa a ser então uma mercadoria... será um objeto socializado pelas novas relações de produção, um instrumento a mais que deverá ser meticulosamente controlado para ser útil ao capital”.

Havia, e ainda há uma busca ao corpo saudável, por meio das regras de como viver bem para alcançar boa saúde. A medicina higienista estabeleceu os saberes para a manutenção da saúde e a Educação Física ganhou força para disciplinar o corpo biológico e moralizar a sociedade. SOARES (1994, p. 32), afirma que:

“A Educação Física construída por uma sociedade naturalizada e biologizada será então tomada como a “educação do físico”, e associada diretamente à saúde do “corpo biológico”. Os médicos higienistas, imbuídos da certeza que detinham uma maior competência para redefinir os “hábitos” da família moderna, não poderiam ter deixado de influenciar de maneira decisiva o referencial de conhecimentos necessários para o desenvolvimento da Educação Física, um mecanismo a mais utilizado na construção do homem novo, este sujeito do capital”.

O corpo era considerado como um instrumento de produção, e o investimento nele era necessário para a classe no poder, pois era preciso *“desenvolver-lhe o vigor físico desde cedo (...) para sua produção e reprodução do capital”*. (SOARES, 1994, p.33).

Para disciplinarizar o corpo surgiam várias instituições sociais, dentre elas a Escola, regida pelas políticas de educação escolar, juntamente com as de Saúde, fundamentadas no higienismo. O exercício físico como conteúdo curricular introduzido na escola foi marcado pelos conceitos médicos.

SOARES, (1994, p.61), explica que:

“Este conhecimento do corpo biológico dos indivíduos, (...) sistematizou alguns cuidados para com o corpo, entre os quais o exercício físico, de um lado limitou, profundamente, o entendimento do homem como um ser da natureza social, cuja “humanidade” provém de sua vida em sociedade.

Na medida em que o método científico utilizado para dar conta da explicação da sociedade é tomado das ciências físicas e biológicas, o fato social e o sujeito que o constrói – o homem – aparecem como que aprisionados nos limites dessas ciências”.

O homem social passou a ser apenas biológico e a Educação Física no século XIX se constituiu, principalmente, sob conceitos anátomo-fisiológicos do corpo. SOARES (1994, p.62) afirma que;

“...torna-se indispensável frisar que o espaço dado à Educação Física, se por um lado representa o avanço à Educação, constituindo-se em mais um elemento laico na sua estruturação, por outro, representou atraso, significando disciplinarização de movimentos, domesticação, na medida em que se configurava como mais um canal, absolutamente dominado pela burguesia para veicular o seu modelo de corpo, de atividade física, de saúde ... a sua visão de mundo”.

A idéia do corpo saudável como resultado da prática de exercícios físicos é recorrente na Educação Física. Atualmente, porém, SOARES (1994, p.62, 63) considera que *“o exercício físico não é saudável em si, não gera saúde em si, é apenas e tão somente um elemento, num conjunto de situações, que pode contribuir para um bem estar geral”*.

É importante considerar que o corpo saudável não é exclusivamente resultado de exercício físico, porque isso seria admitir o corpo em uma perspectiva unicamente biológica, desconsiderando o caráter social do homem. É essa concepção ampliada do homem e seu desenvolvimento que adotamos neste trabalho, utilizando a perspectiva Histórico-Cultural que apresentamos a seguir.

2. CORPO, MOVIMENTO E O SIGNIFICADO E SENTIDO DA BRINCADEIRA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Podemos perceber que, as concepções sobre corpo levantadas no capítulo anterior, levam em conta o biológico como algo separado do cultural, que tem como foco processos naturais de forma fragmentada, nos quais o desenvolvimento fica restrito a etapas definidas de maturação.

VIGOTSKI (1995, p.21) alerta que a psicologia limita o conceito de desenvolvimento psíquico da criança ao desenvolvimento biológico das funções elementares, o caráter histórico permanece à margem. De acordo com o autor:

“Estudian al niño y el desarrollo de sus funciones psíquicas superiores *in abstracto*, al margen de su medio social y cultural, así como de las formas de pensamiento lógico, de las concepciones e ideas sobre la causalidad que predominan en esse medio”.

Desse modo, o autor critica que o aspecto cultural é estudado da mesma forma que os aspectos naturais, desconsiderando o meio social e, defende que o desenvolvimento cultural abarca dois grupos de fenômenos, que segundo VIGOTSKI (1995, p.29):

“Se trata em primer lugar, de procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento: el lenguaje, la escritura, el calculo, el dibujo; y em segundo, de los procesos de desarrollo de las funciones psiquicas superiores especiales, no limitadas ni determinadas com exactitud, que em la psicologia tradicional se denominan atención voluntaria, memoria, lógica, formación de conceptos, etc. Tanto unos como otros, tomados em conjunto, forman lo que calificamos convencionalmente como procesos de desarrollo de las formas superiores de conducta del niño”.

São dois processos distintos de desenvolvimento psíquico, por um lado o processo biológico de evolução das espécies animais, e por outro o processo de desenvolvimento histórico sobre o qual o homem primitivo se modifica em um ser culturalizado. Segundo VIGOTSKI, (1995, p.30).

“Ambos procesos, el desarrollo biológico y el cultural de la conducta, están presentes por separado en la filogénesis, son dos líneas independientes de desarrollo, estudiadas por disciplinas psicológicas diferentes, particulares”.

Nessa linha, a criança tem os elementos biológicos e culturais inter-relacionados e indissociáveis, já que o seu desenvolvimento está diretamente ligado a tais elementos, e desse modo a compreensão de corpo não deve ser entendida como fragmentada, já que a criança se relaciona no mundo e aprende por meio do seu corpo.

Assim, na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento infantil não se restringe ao entendimento de etapas de maturação exclusivamente biológicas, mas ultrapassa essa idéia, no sentido de considerar a criança como um ser que interage no meio em que vive, bem como se modifica em função dessas inter-relações.

VIGOSTKI (1995) afirma que as funções psíquicas superiores são produtos do desenvolvimento social de conduta e aponta a importância da cultura para o homem, um ser biológico, condicionado historicamente. Segundo o autor (1995, p.34):

“La cultura origina formas especiales de conducta, modifica la actividad de las funciones psíquicas, edifica nuevos niveles en el sistema del comportamiento humano en desarrollo. [...] En el proceso del desarrollo histórico, el hombre social modifica los modos y procedimientos de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elabora y crea nuevas formas de comportamiento específicamente culturales”.

A forma de adaptação do homem à natureza é o que o diferencia dos outros animais, e as novas formas de se relacionar com o meio é o que originou um sistema de conduta organizado de outro modo. Nesse sentido, o biológico e o social estão imbricados, VIGOTSKI (1983, p.35), afirma que:

“Es difícil suponer de antemano que la sociedad no cree formas supraorgánicas de conducta. Resulta improbable que el empleo de herramientas, que se distingue esencialmente de la adaptación orgánica, no conduzca a la formación de funciones nuevas, e un comportamiento nuevo. Pero ese comportamiento nuevo, que há surgido en el período histórico de la humanidad y al que denominamos convencionalmente conducta superior para diferenciarlo de las formas que se han desarrollado

biológicamente, ha de tener forzosamente un proceso de desarrollo propio y diferenciado, vías y raíces”.

O autor considera que, no desenvolvimento infantil, o caráter biológico e histórico estão relacionados e interdependentes, na medida em que o desenvolvimento cultural se sobrepõe aos processos de desenvolvimento orgânico. Assim, os planos de desenvolvimento biológico e cultural acontecem concomitantemente e formam um único processo de formação biológico-social da personalidade da criança. ***“En la medida en que el desarrollo orgánico se produce en un medio cultural, pasa a ser un proceso biológico históricamente condicionado.”*** (VIGOTSKI, 1983, p.36). (grifo meu)

VIGOTSKI (1995) complementa que o desenvolvimento cultural adquire um caráter peculiar que não tem comparação com nenhum outro tipo de desenvolvimento, pois se produz conjuntamente e ao mesmo tempo com o processo de maturação orgânica e o homem - mais especificamente a criança - é o sujeito em vias de crescimento e maturação. *“El desarrollo del lenguaje infantil puede servir de ejemplo afortunado de esa fusión de los dos planos de desarrollo: el natural y el cultural”* (VIGOTSKI, 1995, p.36).

A peculiaridade do desenvolvimento cultural que se superpõe aos processos de crescimento e maturação orgânica é o desenvolvimento da utilização das ferramentas, especificamente, na idade infantil.

O homem construiu e empregou ferramentas que suprissem suas necessidades diferenciando suas atividades das dos animais. Esse emprego de ferramentas é considerado por VIGOTSKI (1995) como o momento mais importante no desenvolvimento do sistema de atividade da criança pequena, pois a necessidade mobiliza a criação de novas formas de comportamento.

De acordo com o autor (1995, p.38);

“...cuando el niño entra en el período del desarrollo donde imperan leyes completamente nuevas. Este hecho merece ser definido como paradoja fundamental biológico-cultural del desarrollo infantil. No sólo se desarrolla el empleo de las herramientas, sino también el sistema de los movimientos y de las percepciones, el cerebro y las manos, todo el organismo del niño. Ambos procesos se funden en uno, formando, como ya se dijo, un proceso de desarrollo completamente especial”.

Nessa perspectiva, a criança se desenvolve no aspecto orgânico (biológico) e pelo domínio das ferramentas, produzidas e reproduzidas pela humanidade (social), pois, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é parte de um todo mais complexo que se entrelaça com os processos biológicos de conduta.

Dentro desse pensamento, o corpo ganha um outro olhar, já que este não se resume, exclusivamente, aos aspectos biológicos, mas considera as percepções das crianças acerca do mundo no qual se insere e, desta forma, a aprendizagem dos elementos culturais. Portanto, a concepção de corpo na teoria Histórico-Cultural está intimamente relacionada à conduta do homem, ou seja, à medida que ele interage com a sociedade e domina o emprego de ferramentas, ele aprende, desenvolve-se e modifica sua conduta.

Na intenção de elucidar mais detalhadamente essa concepção de corpo traçamos a seguir considerações sobre as percepções corporais de crianças pequenas.

2.1. PERCEPÇÕES CORPORAIS DE CRIANÇAS PEQUENAS

A percepção corporal é essencial para o desenvolvimento infantil, pois é por meio dela que a criança apreende o mundo que a cerca.

De acordo com SMIRNOV; LEONTIEV; RUBINSHTEIN; TIEPLOV; (1960, p.144);

“La percepción es el reflejo del conjunto de cualidades y partes de los objetos y fenómenos de la realidad que actúan directamente sobre los órganos de los sentidos.

Las percepciones, igual que las sensaciones, son resultado de la acción directa de los objetos sobre los órganos de los sentidos. Sin embargo, en tanto que las sensaciones son reflejo de cualidades aisladas de los objetos (color, olor, calor o frío), las percepciones son representaciones del conjunto y de las relaciones mutuas de estas cualidades.

La percepción es siempre una imagen mas o menos complicada del objeto. Cuando percibimos, por ejemplo, una rosa roja, no tenemos sensaciones visuales y olfativas aisladas, sino que recibimos una imagen total de la rosa con su color y olor característicos”.

A percepção se completa com os conhecimentos adquiridos em experiências anteriores, de modo que a percepção de algo, como objeto ou fenômeno determinado da realidade, seria impossível sem o apoio da experiência passada. Assim, aquilo que não se pode relacionar com a experiência anterior é algo indeterminado, impossível de se referir à categoria de objetos. Nesse sentido SMIRNOV; LEONTIEV; RUBINSHTEIN; TIEPLOV; (1960, p.144, 145) afirmam que:

“Como todos los procesos de conocimiento, la percepción, siendo reflejo o representación del mundo real, depende de las características del sujeto que percibe, de sus conocimientos, de sus necesidades, de sus intereses, etc. Igual que la sensación, la percepción es una imagen subjetiva del mundo real.

La veracidad de las percepciones y su concordancia con la realidad, igual que las de las sensaciones, se comprueba en la práctica. La práctica sirve de criterio para determinar la veracidad de las percepciones y de todos los demás procesos de conocimiento.

Al mismo tiempo, la actividad práctica de los hombres es el fundamento de las percepciones. El hombre, al actuar de distinto modo sobre los objetos y fenómenos de la realidad, los percibe de una o outra manera”.

Os autores afirmam que as percepções humanas estão vinculadas à prática social, envolvendo a relação com outros indivíduos, assimilando a experiência acumulada pela sociedade, de maneira que a percepção é o resultado de uma complexa atividade analítica do cérebro, um conhecimento sensível em um grau mais elevado que as sensações.

Assim, a criança apreende o mundo à sua volta por meio do seu corpo, experimentando as diversas sensações táteis, auditivas, visuais, olfativas, que lhe permitem adquirir conhecimentos: *“a relação imediata das percepções com as ações é uma particularidade característica e uma condição indispensável para o desenvolvimento da percepção nas crianças”.* (SMIRNOV; LEONTIEV; RUBINSHTEIN; TIEPLOV, 1960 p.173).

A percepção mais detalhada dos objetos provém da manipulação que a criança realiza procurando conhecer suas propriedades. Ocorrem conexões entre as sensações visuais, táteis, olfativas, auditivas, o que lhe permite conhecer mais sobre as características do objeto. SMIRNOV; LEONTIEV; RUBINSHTEIN; TIEPLOV (1960, p.173) afirmam que:

“Las conexiones entre las sensaciones visuales, cinéticas e táctiles, que son indispensables para la percepción del espacio, se forman en el niño a medida que éste conoce la forma y la magnitud de los objetos, a medida que los utiliza. El niño aprende a diferenciar las distancias cuando comienza a andar solo y a moverse nun espacio más o menos grande”.

Dessa maneira, quanto maiores as experiências com objetos diferentes mais a criança sabe sobre eles, percebendo e refletindo com mais precisão as relações existentes entre eles. SMIRNOV; LEONTIEV; RUBINSHTEIN; TIEPLOV (1960, p.174), apontam que:

“Por tanto, la particularidad cualitativa del contenido de la percepcion infantil es consecuencia, ante todo, de la limitación de la experiencia en los niños, de la insuficiencia de los sistemas de conexiones temporales que se han formado en la experiencia pasada y de la inexactitud de las diferenciaciones elaboradas anteriormente.

Las leyes de formación de las conexiones reflejo-condicionadas explican también la estrecha relación que hay entre la percepción infantil y los movimientos y actos del niño”.

Os autores apontam que os primeiros anos de vida da criança são o período de elaboração das conexões reflexo-condicionadas fundamentais, cuja formação exige movimentos e ações diretas com os objetos. Ao mesmo tempo em que as crianças vêem os objetos, elas os tocam, apalpam. Quando essas relações estão mais diferenciadas, a ação direta com os objetos é indispensável e a percepção visual se torna um processo relativamente independente.

As diferenciações das propriedades dos objetos como forma, cor, tamanho, peso, estão relacionadas com os atos e movimentos que são criados para favorecer a elaboração de múltiplas representações. Nessa linha SMIRNOV; LEONTIEV; RUBINSHTEIN; TIEPLOV (1960, p.175) consideram que:

“El dibujo y el modelado también son muy importantes para el desarrollo de la percepción y capacidad de observar, ya que en estos procesos los niños aprenden a representar con exactitud los contornos de los objetos, a diferenciar los tonos de colores, etc”.

Nessas atividades as crianças desenvolvem conexões entre as percepções de espaço, forma, tamanho, distância, direção, cor, contraste dos objetos, que envolvem conhecimentos adquiridos de experiências anteriores, representadas de acordo com a percepção que têm sobre eles. Nas palavras dos autores:

“La percepción de los niños depende en alto grado de su experiencia anterior. Cuanto mayor es la frecuencia con que un niño se encuentra con distintos objetos más sabe sobre ellos, mejor los percibe y posteriormente refleja con más exactitud la relaciones y uniones que existen entre ellos. (SMIRNOV; LEONTIEV: RUBINSHTEIN: TIEPLOV p. 173, 174)”.

Desta forma, a criança aprende em função das suas experiências e, por meio das percepções realiza ligações com conhecimentos adquiridos anteriormente. *“Al percibir los objetos y fenómenos de la realidad el hombre los interpreta según los conocimientos que há recibido antes y según su experiencia práctica”*. (SMIRNOV; LEONTIEV: RUBINSHTEIN: TIEPLOV; 1960, p.148).

Nessa perspectiva, a percepção está diretamente relacionada com as ações que a criança realiza, de forma que por meio de ações exteriores ela apreende significações da prática social, em um processo direcionado à interiorização das ações. De acordo com LEONTIEV (1978, p.184):

“A interiorização das ações, isto é, a transformação gradual das ações interiores, intelectuais, realiza-se necessariamente na ontogênese humana. A sua necessidade decorre de que o conteúdo central do desenvolvimento da criança consiste na apropriação por ela das aquisições do desenvolvimento histórico da humanidade, em particular das do pensamento e do conhecimento humanos. Estas aquisições manifestam-se-lhe sob a forma de fenómenos exteriores – objectos, conceitos verbais, saberes. A sua acção suscita reacções na criança e aparece, nela, um reflexo destes fenómenos”.

A base da apropriação dos conhecimentos elaborados pelo homem está na necessidade de passar pelas ações realizadas exteriormente, que gradativamente se interiorizam e adquirem o carácter de operações individuais. (LEONTIEV, 1978).

O motivo da ação humana está dirigido para um fim determinado e transforma essas ações em atividades, nas quais estão estabelecidas a relação *“entre o motivo de uma atividade concreta e o de uma atividade muito mais ampla, a qual gera uma relação vital, maior e mais geral do que aquela atividade concreta em questão”* (MELLO, 2001, p. 80).

Assim, as ações intencionais realizadas pelas professoras são de extrema importância, pois possibilitam a criação de novas necessidades nas crianças e promovem o desenvolvimento por meio da conscientização, a motivação da atividade. (MELLO, 2001).

Nessa perspectiva, a autora, apoiada em LEONTIEV (1978), defende, que a brincadeira se caracteriza por uma atividade em que o motivo da ação está no próprio processo, o que é essencial no período pré-escolar, sendo a brincadeira a atividade principal no desenvolvimento infantil.

Dessa forma, a aquisição de conhecimentos produzidos pelo homem ocorrem por meio de ações externas, da experimentação das crianças com seu corpo em movimento, o qual detalhamos a seguir.

2.2. CORPO E MOVIMENTO

A palavra Movimento é designada como ato ou processo de mover(-se). Mover alguma coisa, ou produzir movimento, pressupõe uma intencionalidade, visando a um determinado fim ou objetivo.

Assim, ao se pensar no movimento do corpo em si, é necessário compreender o que se entende por corpo em movimento.

Movimento é uma área de conhecimento, considerada um dos componentes curriculares na Educação Infantil no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998).

MELLO (2001, p. 70, 71) ao analisar esse documento alerta que;

“O Movimento parece, aqui, relacionar-se ao desenvolvimento apenas do corpo, como se o pensamento e as emoções estivessem fora dele. As atividades de pensar, a resolução de problemas, a criatividade, a criticidade e outras habilidades importantes para a vida da criança são intrínsecas às atividades de Educação Física ou Movimento e dependem da concepção que o professor adota em sua prática pedagógica”.

A autora defende que a concepção de Movimento implícita no documento é a de que “*Movimento é restrito a **movimentar o corpo e um corpo sem cabeça***” (grifo da autora, p.71).

O movimento tem grande importância no desenvolvimento infantil, e por isso é necessário que haja intenção dos professores sobre as atividades de movimento que desenvolvem com as crianças de 0 a 6 anos.

MELLO (1996) afirma que a importância da intencionalidade do movimento no desenvolvimento da motricidade infantil reside na necessidade de domínio da criança sobre os tipos complexos de habilidades motoras, as quais auxiliarão no seu processo de aprendizagem escolar e em sua atividade social.

Dessa maneira, a criança aprende a executar novos movimentos de forma consciente e voluntária e, portanto, não mecanizados. Sobre isso ZAPORÓZHETS (1987, p.72) afirma que:

“A diferencia del animal, el niño domina conscientemente nuevas formas de movimiento. El desarrollo de su motricidad no transcurre en forma aislada; está incluido en el contexto más amplio del desarrollo de la actividad del niño y depende de las tareas que ante él se plantean y de los motivos que lo impulsan a actuar. En el curso del desarrollo cambia no solo el carácter de las habilidades motoras del niño, sino también el procedimiento por el que se adquieren”.

Nessa perspectiva, o domínio consciente de novos movimentos tem grande importância para o desenvolvimento da motricidade infantil e, ZAPORÓZHETS (1987, p.73) complementa que:

“Si los hábitos motores elementares, que el niño simula antes de la edad preescolar, pueden constituir el producto derivado de su actividad práctica y lúdica, las formas complejas de las habilidades motoras indispensables para la actividad escolar (hábitos de escritura, etc.), para el deporte, el trabajo, la actividad artística, exigen el aprendizaje consciente”.

A aprendizagem de novos movimentos e sua utilização prática estão diretamente ligados. No entanto, a criança em idade pré-escolar muda a relação com seus próprios movimentos. Assim, alguns movimentos que se formam dependem “*del caracter de la tarea planteada ante el niño y de los*

motivos de la actividad infantil” (ZAPORÓZHETS, 1987, p.73). O autor (1987, p.76) defende que:

“En el niño la formación de los movimientos depende del carácter de la tarea que tiene planteada. Sin embargo, su actitud hacia ésta, el que la acepte o no depende, a su vez, de los motivos de la actividad infantil. Para que la tarea sea aceptada y provoque en el niño la disposición a resolverla deben surgir motivos que lo impulsen a actuar”.

Aqui, os movimentos estão estritamente relacionados ao motivo que leva a criança a agir. Deve haver uma atribuição de sentido da criança para as atividades que ela for realizar.

Portanto, o corpo em movimento não é mecânico, dicotomizado entre corpo e mente, mas carregado de sentidos que devem auxiliar a criança a desenvolver a consciência sobre tais movimentos, de forma a apreendê-los em sua complexidade.

A relação entre movimento e percepção é fundamental e de acordo com WALLON, (1973 p. 207).

“Sem esta relação inicial da percepção com o movimento, por intermédio da função tônica ou postural, a passagem das impressões visual ou auditiva para os gestos correspondentes seria inexplicável”.

Nessa linha, o movimento tem grande importância para aquisição de conhecimentos do seu meio social, bem como dos valores sociais agregados a determinada cultura. “*Os progressos da atividade cognitiva fazem com que o movimento se integre à inteligência. A criança torna-se capaz de prever mentalmente a seqüência e as etapas de atos motores cada vez mais complexos*”. (GALVÃO, 2000, p.73).

Assim, a inteligência se formula na medida em que a criança procura encontrar solução apropriada para cada situação.

Quando um bebê aponta para um determinado objeto, ele indica algo que deseja conseguir, mas que não o pode sozinho, porém, quando sua mãe ou um adulto o ajuda, interpretando seu movimento, a situação muda. Diante do fracasso de conseguir o objeto, a criança se dirige a outra pessoa, para

ajudá-la. A função do movimento passa a ser dirigida a outra pessoa, o que se converte em um meio de relação. (VIGOTSKI, 1983).

Inicialmente, o gesto da criança está dirigido para algo concreto, objetivo e, depois para as pessoas que a rodeiam. De modo que *“Toda función psíquica superior pasa ineludiblemente por uma etapa externa de desarrollo porque la función, al principio, es social.”* (VIGOTSKI, 1983, p.150).

Para a criança pequena, a consciência das coisas surge sob forma da ação sobre elas. Segundo LEONTIEV (1978, p.121):

“Durante o desenvolvimento da consciência do mundo objetivo, uma criança tenta, portanto, integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto”.

O referido autor argumenta que a criança passa por um período do desenvolvimento em que há a necessidade de agir como um adulto para conscientizar-se dos elementos que compõem a humanidade, porém ela não pode, por exemplo, dirigir um carro, porque, ainda, não domina as condições reais para isso; e, é na atividade lúdica, no jogo, na brincadeira, que a criança tem a possibilidade de resolver esse problema.

LEONTIEV, (1978, p.122), afirma que:

“... um jogo não é uma atividade produtiva; seu alvo não está no resultado, mas na ação em si mesma. O jogo está, pois, livre do aspecto obrigatório da ação dada, a qual é determinada por suas condições atuais, isto é, livres dos modos obrigatórios de agir ou de operações. Só no brinquedo as operações exigidas podem ser substituídas por outras e as condições do objeto, com preservação do próprio conteúdo da ação”.

O jogo, para o autor, é a atividade principal no desenvolvimento da criança, considerando-a como:

“aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento”. (LEONTIEV, 1998 p. 122).

A brincadeira não se caracteriza pelo resultado de uma determinada ação isolada. Ao contrário, é caracterizada pelo processo, que possibilita a mobilização de conhecimentos da realidade representados de forma lúdica.

Dessa forma é inconcebível pensar que as ações da criança possam ser vistas em uma perspectiva apenas biomecânica, pois as ações motoras são carregadas de significados que contribuem para o desenvolvimento infantil, uma vez que este ocorre nas relações sociais. VIGOTSKI, (1983, p.150), defende que:

“Toda función psíquica superior fue externa por haber sido social antes que interna; la función psíquica propriamente dicha era antes una relación social de dos personas. El médio de influencia sobre otros, o el médio de influencia de otros sobre el individuo”.

Ao mesmo tempo em que a criança pode interferir no meio, no qual se insere, ela sofre influências dele e, dessa maneira, se modifica.

A natureza psíquica do homem é um conjunto de relações sociais, que são interiorizadas pela criança. A partir dessa interiorização, estrutura-se a personalidade, bem como, as formas de comportamento. (VIGOTSKI, 1983).

De acordo com MELLO, Suely (2006, p.198);

“Se observarmos uma criança em seus primeiros dias de vida, percebemos que a própria necessidade de estabelecer relações com os outros e com o mundo é produto da educação. O bebê não sabe ainda olhar o mundo, não é capaz ainda de estabelecer relações com o adulto que se aproxima. É o adulto que se aproxima dele para cuidar – e que fala com ele como se ele já fosse capaz de responder – que o ensina primeiro a concentrar a atenção no adulto que fala, depois a gostar dessa relação de ter alguém lhe dando atenção, e finalmente a buscar essa relação”.

É dessa forma que se iniciam as relações sociais das crianças e são nelas que *“ela aprende uma necessidade nova, que ela não tinha e precisa aprender a ter. E que só aprende quando o adulto fala com ela”*. (MELLO, Suely, 2006, p.198, 199).

A autora defende que a relação inicial da criança com o adulto é estritamente emocional, e pode possibilitar uma vivência agradável, no sentido da ampliação da relação com as pessoas e objetos que a rodeiam.

Assim, a expressividade da criança se manifesta por meio do seu corpo, emitindo sons ou movimentos que indicam sensações, emoções, desejos, necessidades. Nessa linha, o movimento é fundamental na expressividade da pessoa, levando em conta todos os aspectos que a compõe, não se limitando ao mero ato mecânico.

De acordo com MELLO, (2001, p.76).

“... abordagem de Movimento, para ser desenvolvida com crianças pequenas, pressupõe um trabalho diário e contínuo desde zero até seis anos de idade, com objetivos claros e bem definidos. 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”.

Esse olhar sobre a criança demonstra a perspectiva de considerá-la como um todo e não apenas músculos se movimentando em uma visão fragmentada do ser humano.

Nessa perspectiva, fica clara a importância da experiência prática para o desenvolvimento da criança, as quais ocorrem diariamente. No convívio com a família, a criança aprende sobre os valores sociais, e na escola não é diferente, porém há um direcionamento, dos professores, para que a criança aprenda diversos conhecimentos.

Os professores têm a função de contribuir para o desenvolvimento das crianças, considerando as suas características e necessidades, e para isso devem promover atividades que incitem sua atenção para os diversos conhecimentos. Além disso, a concepção sobre educação está implícita ao modo de trabalho de cada professor, norteador sua maneira de agir com as crianças. Sobre a importância das professoras e professores da Educação Infantil, MELLO, Suely (2006, p. 199), argumenta que;

“Com a teoria histórico-cultural, muda a concepção que tínhamos do processo de educação – que passa a ser de humanização, de educação da personalidade em lugar de instrução -; muda a concepção de desenvolvimento – que, de

natural, passa a ser como produto do acesso social e intencionalmente organizado à cultura -; muda a compreensão do papel do educador nesse processo – de secundário, passa a essencial, ainda que sempre colaborativo”.

MELLO, Suely (2006, p.199) alerta que “*o fato do educador infantil ter papel essencial na educação da criança não significa que a criança só aprende quando o adulto dirige e controla a atividade*”. É fundamental que os educadores criem espaços que possibilitem novas experiências para a criança, na intenção de ampliar o desenvolvimento dela, e para tal é necessário que esses profissionais considerem essa condição de aprendizagem no interior da instituição de Educação Infantil. A referida autora defende:

“... a necessidade do educador dirigir sempre sua prática pela intencionalidade baseada no conhecimento das peculiaridades da criança e de seu desenvolvimento, pois o lugar que a criança ocupa nas relações sociais de que participa exerce força motivadora no desenvolvimento de sua inteligência e de sua personalidade. Portanto, nossa concepção de criança condiciona o desenvolvimento das crianças que educamos, uma vez que condiciona a atividade que lhes propomos”.

“Na perspectiva histórico-cultural, quanto mais consciente é nossa relação com a teoria, mais ampla, rica e diversificada pode ser a experiência que propomos à criança e maior o rol de qualidades humanas de que ela pode se apropriar”. (MELLO, Suely 2006, p.200) (grifo meu).

Nessa perspectiva, o docente é entendido como elemento essencial no desenvolvimento infantil, a fim de que proporcione às crianças, oportunidades diversificadas de aprendizagem, as quais são apreendidas por meio de suas percepções corporais. As crianças estabelecem relações sociais no contexto em que se inserem, e assim, criam e recriam necessidades em função das quais se desenvolvem de modo bastante complexo.

As situações que são possibilitadas às crianças na Educação Infantil devem ter a intenção de ensinar o que elas ainda não aprenderam, e desse modo ampliar a sua experiência cultural.

Dentro da teoria Histórico-Cultural consideramos que a atividade principal que alavanca o desenvolvimento da criança é a brincadeira, que exerce grande importância no processo de aprendizagem, e, é sobre isso que versará o próximo item.

2.3. A BRINCADEIRA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A criança apreende o mundo com o seu corpo, adotando posturas e expressões relacionadas às sensações que vivencia nas interações com objetos e pessoas. (GALVÃO, 2000).

As relações sociais são melhor compreendidas pelas crianças por meio das brincadeiras. Na atividade lúdica, a criança tem possibilidade de vivenciar papéis sociais e de apreender as formas de comportamento da sociedade em que está inserida. (MUKHINA, 1996).

A brincadeira exerce papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois as experiências obtidas na atividade lúdica permitem que ela se coloque no lugar de outra pessoa, possa prever e controlar seu comportamento e atuar mediante isso o que produz mudanças significativas no seu desenvolvimento psíquico.

Os comportamentos sociais são aprendidos pela criança na interação com os adultos com os quais convive. Nesse processo, ela observa certas regras sociais e as reproduz por meio da brincadeira. *“Por meio do jogo, as crianças conhecem a vida social dos adultos, compreendem melhor as funções sociais e as regras pelas quais regem suas relações”*. (MUKHINA, 1996, p.160).

Ao brincar, a criança desenvolve a linguagem, já que precisa se comunicar e ser compreendida para estabelecer relações, bem como, estar atenta à situação lúdica para que a brincadeira tenha continuidade: *“atividade lúdica influencia a formação de processos psíquicos. No jogo desenvolve-se a atenção ativa e a memória ativa da criança”* (MUKHINA, 1996, p.16).

O caráter lúdico da brincadeira associado ao significado dela para a criança transforma as suas ações impulsivas ou a falta de motivação, quando o brincar tem sentido para ela. De acordo com MUKHINA, (1996, p.156):

“Com freqüência, ao ver a criança manipulando um objeto ou realizando uma ação que o adulto lhe ensinou (sobretudo quando essa ação não se realiza com um objeto de verdade, mas com um brinquedo), diz-se que a criança está brincando. Na verdade, a autêntica atividade lúdica só ocorre quando a criança realiza uma ação submetendo outra, e manuseia um

objeto submetendo outro. *A atividade lúdica tem um caráter semiótico (simbólico)*. (grifo da autora)

A criança seleciona objetos que substituem os da situação real e recria situações nas quais ela, na condição de criança, ainda não poderia realizar, como por exemplo dirigir um carro. Na atividade lúdica a criança interpreta as situações reais, assume papéis e descobre direitos e deveres implícitos nas relações humanas. *“O papel no jogo dramático consiste em cumprir as obrigações que o papel impõe e exercer os direitos em relação aos demais participantes do jogo”* (MUKHINA, 1996, p.156).

No jogo dramático, as crianças demonstram realidades com as quais convivem, de forma que reproduzem cenas da vida familiar, do trabalho dos pais, da escola, etc., bem como acontecimentos marcantes. Tais realidades, ao serem representadas nos jogos infantis, transformam-se em argumento do jogo dramático. Assim, quanto mais amplas as realidades das crianças, mais variados serão os argumentos dos jogos. (MUKHINA, 1996).

O aumento da variedade dos argumentos ocorre na mesma proporção da duração dos jogos, assim *“os jogos das crianças de 3 a 4 anos duram 10 ou 15 minutos; das crianças de 4 a 5 duram 40 a 50 minutos; e as de 6 e 7 prorrogam o jogo por horas e até dias”* (MUKHINA, 1996, p.157).

Mas, para a caracterização do jogo, não basta apenas o argumento. É necessário também o conteúdo, o qual compreende aquilo que a criança destaca como elemento principal nas atividades do adulto. MUKHINA (1996, p.157) explica que os conteúdos dos jogos dramáticos variam e se especificam à medida que as relações sociais das crianças se intensificam, se modificam e, elas aprendem e se desenvolvem.

“O conteúdo do jogo é o que a criança destaca como aspecto principal nas atividades do adulto. As crianças de idades diferentes introduzem conteúdos distintos no mesmo argumento. Por exemplo, os pré-escolares mais novos repetem muitas vezes as mesmas ações com os mesmos objetos. A reprodução das ações reais dos adultos com objetos converte-se no conteúdo principal dos jogos dos pré-escolares mais novos. Ao brincar de comer, as crianças dessa idade, cortam o pão, cozinham a sopa, reproduzindo várias vezes a mesma ação. Mas não põem o pão na mesa nem servem a sopa. Nessa idade, o conteúdo dos jogos se reduz exclusivamente a ações com objetos”. (grifo da autora)

As crianças menores recriam no jogo as relações sociais de um mundo bastante restrito, focalizado nas suas atividades com os objetos, mas quando maiores, o jogo muda, tendo como foco principal a reprodução das relações humanas, MUKHINA (1996, p.159), afirma que:

“A ação não tem um fim em si, mas serve para expressar uma atitude em relação a outra pessoa, de acordo com o papel desempenhado. Essas relações também podem ser realizadas com uma boneca, à qual se confere determinado papel. O pré-escolar de idade mediana, ao brincar de comidinha, cortará o pão e o servirá à mesa. Seus atos têm um caráter mais concentrado do que os atos dos menores. O conteúdo dos jogos dramáticos do pré-escolar em idade média são as relações entre as pessoas”. (grifo da autora)

Essas representações das relações sociais, ocorridas por meio do jogo, ensinam a criança a compreender melhor as funções sociais, bem como as regras que regem as relações dos adultos.

As situações *“imaginárias criadas pelas crianças quando ela brinca estão interligadas com a capacidade de imitação, além de trazerem consigo regras de comportamento implícitas, advindas das formas culturalmente constituídas”* (CERISARA, 2002 b, p.130). As crianças se baseiam nas relações que foram construídas pelos homens, com as quais elas estão em contato direto e constante.

As relações lúdicas desempenhadas pelas crianças nas brincadeiras são estabelecidas em função do argumento retirado das relações sociais e do papel que cada criança assume, comportando-se de acordo com as suas experiências enquanto sujeito da brincadeira. Sobre isso, MUKHINA (1996, p.160) defende que:

“O conteúdo do jogo dramático dos pré-escolares mais velhos é o respeito às regras resultantes do papel que assumiram. As crianças dessa idade cumprem rigorosamente as regras. Durante a brincadeira, insistem muito em fazer as coisas tal como são feitas na realidade. Por isso discutem com frequência: “As mães não fazem isso”, “O médico não trata assim o doente” etc.

“Portanto, o desenvolvimento do argumento e do conteúdo do jogo são mostras de que a criança compreende cada vez melhor o conteúdo da vida dos adultos”. (grifo da autora)

Contudo, há também as relações reais entre as crianças, nas quais elas decidem sobre o argumento e os papéis que irão assumir na brincadeira, bem como, discutem questões equivocadas no decorrer do jogo dramático. MUKHINA (1996, p.162) expõe:

As relações reais são as que ocorrem entre as crianças em seu papel de companheiros realizando algo em comum: isso lhes permite chegar a um acordo sobre o argumento e a distribuição de papéis, bem como discutir as questões e equívocos que possam surgir no jogo. Nas atividades lúdicas entre crianças produzem-se formas determinadas de comunicação. O jogo requer da criança iniciativa e coordenação de seus atos com os dos demais, para estabelecer e manter comunicação.

Para que a criança reproduza os papéis dos adultos há a necessidade de brincar com outras crianças, pois *“No jogo conjunto as crianças assimilam a linguagem da comunicação, aprendem a coordenar suas ações com as dos demais e a ajudar-se mutuamente”* (MUKHINA, 1996, p. 163).

Com isso, as crianças aprendem, uma vez que ocorrem trocas de experiências, o que torna o jogo conjunto mais variado e rico para elas. Ocorrem muitos acordos entre as crianças para definições de regras das brincadeiras, de papéis que irão assumir, o que contribui para que aprendam a planejar ações conjuntas, já que a criança sempre busca encontrar seu lugar e se ajustar na brincadeira. Além disso, o interesse por brincar faz com que as crianças façam concessões, pois, se não chegarem a um acordo, a brincadeira deixa de ocorrer.

A atividade lúdica é de extrema importância para a formação dos processos psíquicos na criança. Quando brinca, ela ativa sua memória, concentrando-se no papel que vai desempenhar e acompanha com atenção as regras do jogo, pois, do contrário, acaba saindo da brincadeira.

MUKHINA (1996, p.165) afirma que:

A situação e a ação lúdica influenciam de maneira permanente a atividade mental do pré-escolar. No jogo, a criança aprende a manusear o substituto do objeto, confere ao substituto um novo nome de acordo com o jogo e o manuseia de acordo com esse nome. O objeto substituto transforma-se em suporte para a mente. Manuseando os objetos substitutos, a criança aprende a avaliar os objetos e a manuseá-los em um plano mental. O jogo é o fator principal para introduzir a criança no mundo das idéias.

Nas brincadeiras a criança tem possibilidades de ampliar seus conhecimentos. MUKHINA (1996, p.166) explica que *“nas diversas etapas da infância pré-escolar, as atividades de tipo produtivo, como o desenho e a construção, estão muito relacionadas com o jogo”*. Nessas ações, o interesse da criança reserva o caráter lúdico.

A autora defende que a criança começa estudar brincando, pois para ela é como se fosse um jogo com determinadas regras, e, dessa forma, ela assimila diversos conhecimentos fundamentais. Já para o adulto, o estudo é algo bastante diferente do jogo, e, por influência do adulto, a criança passa a mudar de atitude na medida em que aumenta sua capacidade para estudar. (MUKHINA, 1996).

Por meio da brincadeira, a criança se desenvolve e expressa sentimentos, emoções, desejos e necessidades, os quais são evidenciados pelo seu corpo. Assim, quando brinca, a criança dá saltos de alegria e entusiasmo, grita de medo, enfim, se expressa com todo o seu corpo.

De acordo com GALVÃO (2000), essa necessidade se deve ao fato de que a criança apreende o mundo que a cerca com o seu corpo. Assim, o papel do movimento na percepção é fundamental, pois a criança adota posturas e expressões relacionadas com as sensações que vivencia.

GALVÃO (1996, p.45) explica a importância do movimento na expressão das idéias no desenvolvimento infantil:

“... a motricidade desempenha um papel fundamental no processo mental, constituindo-se num importante suporte para a expressão do pensamento – os gestos, as mudanças de postura apóiam a expressão de idéias. Nesse sentido, impedir a criança de se mexer pode significar impedi-la de pensar. Diferente da impulsividade, essas outras dimensões do movimento não requerem, obrigatoriamente, contenção. Ao contrário, é preciso dar à criança a possibilidade de exprimir-se por seu corpo, necessidade fundamental nesta idade e, porque não dizer em qualquer idade”.

Desenvolver um trabalho educativo por intermédio de brincadeiras, considerando sua dimensão de expressão e desenvolvimento do pensamento, pode oferecer à criança grandes possibilidades de aprendizagens, primordialmente, sobre o próprio corpo, já que este é fundamental para o domínio de novas habilidades e condutas.

Se, de um lado, a criança precisa se movimentar para aprender e, de outro, a professora quer que ela fique quieta como principal requisito para a aprendizagem, instala-se um conflito de forças que desfavorece os processos de aquisição de conhecimentos, os quais deveriam ser refletidos profundamente pelos educadores. (IZA, 2003).

Considerando a importância da brincadeira no desenvolvimento da criança, concebendo-a como sujeito social, inserida em uma determinada cultura, e ainda, considerando a necessidade da clareza de intencionalidade das professoras em agir de modo a ampliar os conhecimentos das crianças, defendemos a brincadeira como elemento essencial para a prática pedagógica das professoras junto às crianças pequenas. No entanto, é fundamental a existência de uma relação entre significado e sentido que motive a ação dos docentes, de modo a aprofundarem os níveis de intencionalidade da atividade de brincadeira com as crianças, afastando-se cada vez mais do perigo de alienação dessa prática na Educação Infantil. É o que apresentamos a seguir.

2.4. SIGNIFICADO E SENTIDO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Esta parte do trabalho tem como referencial teórico a Teoria da Atividade de LEONTIEV (1978), a qual pertence à abordagem Histórico-Cultural de VIGOTSKY.

Segundo essa perspectiva, o homem é social, mas não como objeto passivo da influência social. É, portanto, ao mesmo tempo sujeito das relações sociais como produto da sociedade e, também quem a produz.

Segundo LEONTIEV (1978, p.90 - 91):

“(...) sabe-se que as relações de produção se transformam, que as relações de produção nas comunidades primitivas são uma coisa e que as da sociedade capitalista, por exemplo, são outra. Razão porque podemos pensar que uma transformação radical das relações de produção acarreta uma transformação não menos radical da consciência humana, que se torna diferente qualitativamente”.

As mudanças biológicas não condicionam o desenvolvimento histórico-social do homem. Ao nascer, o homem precisa aprender a viver e a dominar os

conhecimentos produzidos na sociedade, inclusive para garantir sua sobrevivência. LEONTIEV, (1978, p.89), afirma que:

“(...) devemos considerar o desenvolvimento do psiquismo humano como um processo de transformações qualitativas. Com efeito, visto que as condições sociais da existência dos homens se desenvolvem por modificações qualitativas, o psiquismo humano, a consciência humana transforma-se igualmente de maneira qualitativa no decurso do desenvolvimento histórico e social”.

O desenvolvimento da sociedade se dá no tempo humano que é história, tanto na vida individual, como social. Nesta última, como história do desenvolvimento da sociedade, a atividade produtiva (transformadora) dos homens é o ponto essencial para compreender o processo deste desenvolvimento.

Considerar como se formam as relações humanas em determinadas condições sociais históricas indica um estudo da consciência do homem. Desse modo, *“devemos em seguida estudar como a estrutura da consciência do homem se transforma com a estrutura da sua atividade”*. (LEONTIEV, 1978, p. 92).

A atividade humana é social e, de acordo com DUARTE (1993, p.77):

“A atividade humana, enquanto uma atividade que realiza os processos de objetivação e apropriação, é sempre uma atividade social, isto é, uma atividade que se realiza sob determinadas condições sociais, condições que resultam das relações que os homens foram estabelecendo entre si ao longo da história. Dizer que a atividade humana é sempre social equivale dizer que ela é sempre histórica. O que caracteriza a atividade humana enquanto uma atividade social não é o fato do indivíduo agir de forma imediatamente coletiva, mas sim o fato de que os elementos constitutivos da atividade são objetivações sociais”.

Assim, para que o indivíduo se objetive na sua atividade, há necessariamente que se apropriar das objetivações das atividades de outros homens, e *“ao se apropriar das objetivações o indivíduo se forma enquanto um ser social. Sua individualidade não é o pólo oposto à sua socialidade, pois a individualidade humana é sempre social”*. (DUARTE, 1993, p.78).

Nesse sentido, a atividade humana é sempre mediada por outra pessoa ou por objetos que participam de uma determinada sociedade. SHUARE, (1990, p.60) esclarece que:

“... El rasgo fundamental de la actividad humana es su carácter mediatizado por el instrumento, que se interpone entre el sujeto y el objeto de la actividad. En el proceso de desarrollo histórico de la humanidad, entre las personas y la naturaleza “natural” se interponen, creados por el trabajo, objetos que constituyen la segunda (no en importancia) naturaleza, la naturaleza social Del hombre. Dichos objetos constituyen la cultura. En el hombre, la naturaleza sociocultural no coexiste ni se superpone a la naturaleza “natural”, sino que transforma a ésta, sometiéndola a leyes de orden superior. Como dice Vigotski: “Por cuanto el desarrollo orgânico (Del niño – M.S.) se realiza en un medio cultural, se convierte en un proceso biológico historicamente condicionado”.

Nessa teoria, a atividade humana tem grande importância, pois é nela que ocorre a relação mediada entre os homens e os objetos, criados e transformados por eles. Estudar os produtos da atividade humana é importante porque estes são frutos do procedimento de objetivação do subjetivo. Essa análise permite penetrar no mundo interior do homem. DUARTE, (1993, p. 78), afirma que;

“Assim como os meios e os produtos da atividade humana se constituem em objetivações do gênero humano, o mesmo ocorre com as relações entre os homens. Essas relações objetivam-se e cada indivíduo depara-se com elas já existentes, tendo que delas se apropriar para poder viver. Na sociedade alienada essa apropriação das relações sociais objetivadas realiza-se, na maioria dos casos, na forma de uma apropriação espontânea, de uma apropriação em-si. As relações sociais assumem, para os homens, a aparência de forças naturais às quais eles se submetem, interiorizando-as através de uma identificação espontânea com a situação dada. As relações sociais objetivadas não são reconhecidas pelos homens, na sociedade alienada, enquanto produtos da atividade histórica humana. É condição indispensável para a realização plena da liberdade do gênero humano, a de que os homens submetam as relações sociais objetivadas ao seu controle consciente”.

A alienação ocorre quando há uma separação entre o desenvolvimento humano e as suas possibilidades de desenvolvimento. LEONTIEV (1978)

aponta que a estrutura animal se diferencia da estrutura da atividade humana, pois a atividade animal tem como característica a relação direta entre o objeto e a necessidade de ação sobre ele. Há, portanto, uma coincidência entre o objeto e o motivo da atividade.

Segundo LEONTIEV (1978, p.93);

“Sabemos que quando o animal sente necessidade de se alimentar é estimulado por um agente ligado de maneira firme ao alimento; para ele, este agente reveste a virtude de um estímulo nutritivo apenas praticamente. Para o homem é absolutamente diferente. O batedor de caça primitivo que espanta um animal – tem consciência do seu objecto imediato da sua acção – tem consciência do seu objectivo, quer isto dizer que este se reflecte nas suas relações objectivas (no caso, trata-se de relações de trabalho), na sua *significação*”.

A relação entre o objetivo da ação e o seu motivo é chamada de sentido. Assim, toda ação é dirigida pela consciência por meio da relação entre o sentido e o significado.

O significado é a generalização da realidade, sintetizada em formas de objetivações como ciência, arte, linguagem, técnicas, instrumentos, objetos. Ele é a forma de cristalização das experiências e práticas sociais da humanidade, de modo que as *“representações de uma sociedade, a sua ciência, a sua língua existem enquanto sistemas de significações correspondentes. A significação pertence, ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos”*. LEONTIEV, (1978, p. 94).

A assimilação dos conhecimentos construídos por gerações anteriores da experiência humana realiza-se sob a forma de aquisição das significações. LEONTIEV (1978, p.96) coloca que:

“A significação é o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta. O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento, esse precursor material da significação. O fato propriamente psicológico, o fato da minha vida, é que eu me aproprie ou não, que eu assimile ou não uma dada significação, em que grau eu assimilo e também o que ela se torna para mim, para a minha personalidade; este último elemento depende do sentido subjetivo e pessoal que esta significação tenha para mim”.

O sentido é “*a relação que se cria na vida, na atividade do sujeito*” (LEONTIEV, 1978, p.97). É a relação entre a ação, o motivo, e a sua finalidade. O motivo aqui quer dizer o que estimula determinada atividade. Para esclarecer os conceitos de significado e sentido, LEONTIEV (1978, p.97) apresenta o seguinte exemplo;

“Imaginemos um aluno lendo uma obra científica que lhe foi recomendada. Eis um processo consciente que visa um objetivo preciso. O seu fim consciente é assimilar o conteúdo da obra. Mas qual é o sentido particular que toma para o aluno esta fim e por consequência a ação que lhe corresponde? Isso depende do motivo que estimula a atividade realizada na ação da leitura. Se o motivo consiste em preparar o leitor para a sua futura profissão, a leitura terá um sentido. Se, em contrapartida, se trata para o leitor de passar nos exames, que não passam de uma simples formalidade, o sentido, da sua leitura será outro, ele lerá a obra com outros olhos; assimila-la-á de maneira diferente”.

O sentido está diretamente relacionado ao motivo que impulsiona a atividade humana. LEONTIEV (1978, p.98) defende que:

“...é o sentido que se exprime nas significações (como o motivo nos fins) e não a significação no sentido. (...) Assim, o sentido pessoal traduz precisamente a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados”.

Nessa perspectiva, há uma diferenciação entre a atividade humana e a ação, de forma que a atividade humana é constituída por um conjunto de ações, mas o motivo pelo qual o sujeito age não está fixado no resultado de uma ação (isolada) da atividade, mas nas relações entre as ações que a formam. O conjunto das ações justifica o motivo da atividade. Quando o motivo se desvincula do resultado da atividade humana, ocorre a alienação. LEONTIEV (1978, p. 122) afirma que:

“A alienação da vida do homem tem por consequência a discordância entre o resultado da atividade humana e o seu motivo. Dito por outras palavras, o conteúdo subjetivo, isto é, com aquilo que ela é para o próprio homem”.

Na sociedade capitalista, na qual há a divisão de trabalho e de classes, há um rompimento entre o significado e sentido, pois as relações sociais levam a uma separação da atividade humana e seu produto, e o motivo que leva o indivíduo a agir não corresponde à finalidade da ação. LEONTIEV (1978, p.122-123) apresenta um exemplo, no qual um operário de uma tecelagem possui as significações necessárias para tecer, fiar, furar, para exercer seu trabalho, em contrapartida, para ele o sentido do seu trabalho é o de *“ganhar aquilo que lhe permita sentar-se à mesa, dormir na cama”*.

As ações desse operário não estão voltadas para o fim nelas mesmas, mas no salário que confere ao seu trabalho um sentido para ele, como meio de sobrevivência. Isso caracteriza o trabalho alienado que de acordo com BASSO, (1994 p.37):

“(..) é entendido, assim, como meio de existência, como uma aparente atividade, como exterior ao trabalhador e não como ato que desenvolve novas capacidades e cria novas necessidades, não como essência humana no sentido da realização das possibilidades alcançadas pelo gênero humano”.

O trabalho, neste caso, é um meio para satisfazer as suas necessidades de sobrevivência, o sentido que há nesse trabalho é o de receber o salário apenas, e dessa maneira é alienado. Sobre a atividade do professor, BASSO (1998, p.05) aponta que;

“No caso dos professores, o significado de seu trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais e objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno”.

Portanto, no trabalho do professor haverá alienação quando o *“sentido não corresponder ao significado dado pelo conteúdo efetivo dessa atividade, previsto socialmente, isto é, quando o sentido pessoal do trabalho separar-se da sua significação”* (BASSO, 1994 p.38-39). Ainda de acordo com BASSO (1994, p.38, 39):

“Se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor que o realiza for, apenas, o de garantir a sua sobrevivência, trabalhando só pelo salário, haverá a cisão com o significado fixado socialmente, entendido como função mediadora entre o aluno e os instrumentos culturais que serão apropriados, visando ampliar e sistematizar a compreensão da realidade, e possibilitar objetivações em esferas não cotidianas. Neste caso, o trabalho alienado do docente pode descaracterizar a prática educativa escolar”.

Realizar práticas menos alienantes é uma busca “*da relação consciente com as objetivações produzidas socialmente, mediadas pelas circunstâncias ou condições efetivas de vida de cada indivíduo*” (BASSO, 1994, p.39).

Considerar a importância da relação entre o sentido e o significado do trabalho das professoras de Educação Infantil, pode indicar práticas mais conscientes com as crianças, o que contribui para a melhoria da qualidade de educação de crianças de 0 a 6 anos.

É fundamental que os professores de Educação Infantil compreendam a importância de incluir mais atividades de brincadeiras nas rotinas diárias, de forma que os conteúdos delas sejam pautados nas necessidades de aprendizagens das crianças, envolvendo atividades de exploração, descoberta, questionamento, co-participação, arte, pesquisa, etc; com o corpo em movimento, aprendendo e se desenvolvendo.

A perspectiva Histórico-Cultural nos apresenta uma concepção ampliada de corpo e movimento, na qual a criança aprende por meio de suas percepções corporais e suas condutas, interagindo com objetos e pessoas mediadas pelas atividades de brincadeiras, as quais dão possibilidade para que elas compreendam, questionem e modifiquem as relações sociais vivenciadas no cotidiano.

3. METODOLOGIA

A metodologia desta tese está pautada no referencial materialista histórico dialético. De acordo com KRAPIVINE (1986, p.95):

“O conceito de matéria é um conceito abstracto que fixa o que é característico de todos os objectos e processos: existir fora da consciência, agir sobre os órgãos dos sentidos e reflectir-se na consciência. A matéria não existe senão nas coisas, nos fenômenos e processos concretos”.

Nessa perspectiva, a matéria é um conceito filosófico que sinaliza o que existe objetivamente, fora e independente da consciência do homem. (KRAPIVINE, 1986). A matéria possui movimento, que não significa apenas a transferência dos corpos, mas compreende todas as modificações que podem incidir sobre ela.

O autor argumenta que a experiência do homem atesta que qualquer objeto reflete o mundo exterior e, nesse sentido, pode gerar ações externas, modificando-se sob sua influência.

O homem realiza as mudanças na matéria, em função das suas necessidades, assim *“a necessidade de empregar instrumentos na defesa e na caça gerou outra necessidade: não encontrando no lugar objetos prontos, os antropóides começaram a fabricá-los”* (KRAPIVINE, 1986, p.115).

A ausência de determinado objeto idealizado pelo homem, bem como a sua construção, realizada pela modificação na matéria, gerou um tipo de atividade caracterizado como comportamento humano o que impulsionou a formação da consciência do homem. *“Foi justamente o trabalho que conferiu ao corpo e ao cérebro, o mecanismo de sensações, em geral, características humanas”*. (KRAPIVINE, 1986, p.115).

Desenvolveu-se no homem a faculdade de determinar conscientemente alguns objetivos, o que caracteriza um “novo tipo de atividade – a produção – e o novo tipo de relações – as relações de produção - conduziram a mudanças qualitativas na percepção do meio ambiente” (KRAPIVINE, 1986, p.117).

Da necessidade de se comunicar com os outros surgiu a linguagem, e assim as palavras representavam objetos e fenômenos, tendo um significado equivalente a estes. O sistema de significações por meio da linguagem e das

palavras é exclusivamente humano. Nessa linha, KRAPIVINE (1986, p.118) defende que:

“A consciência humana surgiu das necessidades da produção e da vida social em geral. Por isso, não pode nem aparecer nem existir fora da sociedade e das relações sociais. Do começo ao fim, ela é produto social, o resultado do trabalho coletivo dos homens”.

Assim, o materialismo histórico dialético abrange a formação da sociedade de forma geral, bem como, a consciência individual, em particular. O desenvolvimento do homem ocorre na medida em que esteja integrado, desde o nascimento, na vida social.

A consciência humana, como reflexo da realidade, indica que o homem reflete o mundo como um todo de elementos externos e internos, sob a forma de sensações e, também, de leis, imagens artísticas, por meio do pensamento abstrato e da linguagem. A propriedade específica da consciência é a capacidade de prever as conseqüências do trabalho e da atividade, de forma que o homem pode formular idealmente as tarefas e conceber o resultado de uma ação. Portanto, o papel da consciência humana está nas suas funções, que têm a possibilidade de influenciar a realidade, bem como, transformá-la. (KRAPIVINE, 1986). De acordo com o autor:

“A consciência ao refletir o mundo recebe nova informação sobre este que é conferida com os conhecimentos anteriores sobre um objeto dado. Estes conhecimentos nem sempre são exatos, precisos e exaustivos. Daí surge certa contradição, que só pode ser solucionada através da comparação, do exame e da experiência. E assim, temos novos conhecimentos sobre o objeto. (KRAPIVINE, 1986, p.122)”.

O desenvolvimento da consciência em níveis mais aprofundados na prática do professor, permite maiores possibilidades de refletir e transformar a sua realidade tendo em vista determinados objetivos.

BASSO e MELLO (2000), ao discutirem os resultados de suas pesquisas sobre formação continuada de professores de Educação Infantil na perspectiva Histórico-Cultural, apontam a necessidade de articulação dos processos de pesquisa à investigação sistemática dos problemas levantados pelo grupo de professores, de forma que eles elaborem e implementem atividades e

procedimentos alternativos e complementares nas diversas áreas do conteúdo escolar, ao mesmo tempo em que tais procedimentos possam auxiliar mudanças nas suas concepções e práticas docentes.

É nessa perspectiva que desenvolvemos um curso de formação continuada de professoras de Educação Infantil, de forma que pudéssemos discutir e refletir com os professores sobre suas práticas pedagógicas e sobre novas formas de trabalho com as crianças. Concebemos o trabalho que os professores desempenham como uma atividade humana baseada na unidade entre teoria e prática, expressão da essência do homem. Assim, *“considerando-se a categoria de atividade em Marx, a relação indivíduo-sociedade, do ponto de vista ontológico, são dois pólos complementares que formam um mesmo processo – a socialidade humana”* (OLIVEIRA, 2006, p.18).

A importância de se estudar a atividade humana ocorre na medida em que ela é a objetivação do subjetivo, e, portanto, sua análise permite uma apreensão do mundo interior do homem. (SHUARE, 1990).

SHUARE, (1990, p.22), afirma que;

“El materialismo dialéctico e histórico examina la sociedad no como una fuerza extraña externa, a la que el hombre debe adaptarse por la fuerza de las circunstancias, sino aquello que há creado al próprio ser humano”.

Dessa forma, o homem não é apenas objeto das mudanças sociais, mas é também sujeito das relações sociais, sendo produto da sociedade ao mesmo tempo em que a produz. (SHUARE, 1990).

No referido curso de formação continuada de professores de Educação Infantil focalizamos a brincadeira como atividade principal para o desenvolvimento da criança, promovemos conhecimentos e análises sobre os problemas encontrados na prática educativa, bem como alternativas para solucioná-los, com ênfase no significado e sentido da brincadeira na prática pedagógica.

3.1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos utilizados para desenvolver a pesquisa, inicialmente, foram a realização de um curso² de extensão chamado: *A Brincadeira na Educação Infantil: significado e sentido para professoras de Educação Infantil e de Educação Física*, oferecido para todos os professores da Educação Infantil da rede municipal da cidade de São Carlos. Esse curso foi uma parceria entre o Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos e a Secretaria de Educação e Cultura do município de São Carlos, financiado pela PROEX/UFSCar, nos dois semestres do ano de 2006.

O curso, de 30 horas, foi aberto a todos os professores que atuavam na rede municipal com Educação Infantil. Trabalhamos com quatro turmas de aproximadamente 40 pessoas, com encontros quinzenais realizados aos sábados, pela manhã e à tarde, com turmas diferentes, nos dois semestres letivos.

As turmas eram compostas de professores que atuam com diferentes faixas etárias e instituições de creche e pré-escola e, ainda, professores de Educação Física que lecionam nesse nível de ensino. Todos os encontros foram realizados nas dependências do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos.

O curso teve como objetivo geral levantar e trabalhar junto aos professores de Educação Infantil e de Educação Física do município, estes últimos que atuam em creches e pré-escolas, as suas concepções sobre brincadeiras, por intermédio de levantamento de problemas e discussões sobre os relatos que faziam de suas práticas pedagógicas com as crianças pequenas.

A intenção foi a de possibilitar espaços de diálogo entre a universidade e professores da rede municipal de ensino infantil; momentos de reflexão para os professores que atuam com crianças de 0 a 6 anos sobre suas práticas educativas; oportunizar a troca de experiências e saberes entre os professores

² O curso foi ministrado por uma equipe de cinco integrantes que foram: Dijnane F. Vedovatto Iza (aluna de doutorado), Gustavo Piccollo (aluno de mestrado), Kellen Sitta (aluna de mestrado), Adan Parisi (bolsista da graduação), todos coordenados pela Profa Dra Maria Aparecida Mello do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar.

participantes do projeto; levantar e discutir concepções dos professores sobre o trabalho com brincadeiras em atividades com crianças de 0 a 6 anos, registrar sistematicamente os encontros, de forma que os dados coletados possibilitassem elaborar atividades significativas para discussão com professores.

No primeiro encontro explicamos aos professores como seria o curso, e também a importância da realização de algumas atividades que deveriam implementar com as crianças em suas classes e, as quais deveriam ser reportadas em cada encontro, para que discutíssemos coletivamente os resultados.

Também no primeiro encontro entregamos aos professores um questionário (Apêndice 1) com questões fechadas e semi-estruturadas para serem respondidas no mesmo dia. No final do primeiro encontro, os professores receberam a tarefa de observar as crianças brincando; registrar tal observação e entregar seus relatos de observação no encontro seguinte.

O objetivo dessa tarefa era levantar as estratégias e argumentos que os professores traçavam ao focalizarem sua atenção em episódios das brincadeiras das crianças. A partir do material produzido pelos professores, pudemos discutir aspectos da atividade da brincadeira tais como: concepções sobre a criança, sobre a brincadeira, sobre aprendizagens, estratégias de observação, etc. Esse procedimento metodológico foi importante para a seleção de temas do curso que tivessem relação com as necessidades de formação dos professores, bem como possibilidades de resolução de problemas no cotidiano.

No segundo encontro, depois de quinze dias, os professores trouxeram a tarefa por escrito, e iniciamos a discussão sobre o que eles haviam observado. Nesses momentos, que se repetiram nos demais encontros, os professores levantavam questões que consideraram relevantes para as discussões, como também possíveis intervenções junto às crianças.

Essas discussões foram muito proveitosas, pois eram levantados temas polêmicos e muitos professores apresentaram suas dúvidas sobre diferentes aspectos dos assuntos, sobretudo, em relação aos procedimentos realizados junto às crianças. Nas atividades de brincadeiras ocorreram trocas de experiências, informações, idéias, e, particularmente, para a pesquisa foi

importante a identificação de diferentes concepções dos professores sobre a criança, a brincadeira, e os processos de ensino e aprendizagem.

Ainda no segundo encontro, apresentamos um vídeo chamado “A maçã³”, com o objetivo de gerar discussões sobre a brincadeira das crianças, a importância das mediações dos adultos e de outras crianças no desenvolvimento infantil. Depois de assistir ao vídeo, os professores expuseram suas opiniões e reflexões acerca dos conceitos de criança, de desenvolvimento infantil e da importância do adulto e do trabalho que eles realizam na Educação Infantil. A tarefa para o terceiro encontro foi a de implementar intervenções nas brincadeiras das crianças e trazê-las descritas e comentadas por escrito. O objetivo era identificar se os professores realizavam intervenções e a partir daí discutir com eles a necessidade de que tais intervenções tivessem a função mediadora nas aprendizagens das crianças.

No terceiro encontro, os professores foram divididos em cinco grupos de oito pessoas, e cada grupo recebeu um caso de ensino diferente para ser discutido entre os integrantes de cada grupo e, posteriormente, apresentadas suas análises em relação aos procedimentos da professora naquela situação de ensino. Cada grupo apresentou sua tarefa por escrito.

O caso de ensino como instrumento de pesquisa foi utilizado na intenção de compreender as análises realizadas pelas professoras sobre situações de ensino. De acordo com NONO e MIZUKAMI; (2004, p.118):

“A literatura referente a casos de ensino apresenta uma variedade de definições, formas e propósitos de utilização de casos e métodos de caso na formação de professores. A definição mais comumente utilizada refere-se ao caso de ensino como um documento descritivo de situações ou eventos reais, elaborado especificamente para ser utilizado como ferramenta no ensino de professores”.

Nesse mesmo encontro também discutimos sobre a tarefa solicitada no encontro anterior.

No quarto encontro, apresentamos aos professores as possibilidades de trabalhar com as crianças com um material pedagógico chamado “Linha

³ A maçã é um filme que retrata a história de duas meninas gêmeas, que foram trancafiadas em casa pela família, até os 11 anos de idade. Nesse período, nunca tiveram contato com outras pessoas a não ser os pais. (Direção: Samira Makhmalbaf; Ano: 1998).

Movimento⁴. Eles receberam informações sobre os dois conjuntos desse material e experimentaram diferentes maneiras para sua utilização com as crianças. Focalizamos nos procedimentos de mediação do professor nas atividades das crianças com os materiais, levantando possíveis necessidades, características, potencialidades de aprendizagens que o material poderia proporcionar às crianças.

Nesse encontro, solicitamos como tarefa que os professores desenvolvessem alguma atividade com as crianças utilizando a Linha Movimento, e trouxessem por escrito. No entanto, essa tarefa não foi analisada nesta pesquisa.

O quinto encontro foi iniciado com os relatos e discussões sobre as atividades desenvolvidas com as crianças, usando a Linha Movimento. Em seguida, trabalhamos conceitos sobre significado e sentido da atividade do professor na perspectiva Histórico-Cultural, bem como a função e importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil, associando tais informações com a realidade dos professores.

No sexto encontro, realizamos com os professores a avaliação oral e por escrito do curso. Na avaliação oral, ouvimos os professores, que relataram aspectos relevantes do curso para sua prática pedagógica, e também pudemos retomar conceitos desenvolvidos ao longo do curso.

Além do curso, realizamos entrevistas e filmagens de atividades na escola, com algumas professoras que se dispuseram a participar desse momento da pesquisa. Apresentamos, a seguir, os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa.

3.2. OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os instrumentos utilizados para a realização da coleta de dados foram questionários; casos de ensino; entrevista semi-estruturada (Apêndice 2) com cinco professoras que participaram do curso; vídeo-gravações de atividades de brincadeiras realizadas pelas professoras de Educação Infantil.

⁴ A “Linha Movimento” é constituída de materiais pedagógicos como: arcos, semi-arcos, barra de equilíbrio, bastões coloridos, cordas, argolas, pinos de encaixe, bases para fixar todos os materiais de diversas maneiras diferentes.

3.2.1 QUESTIONÁRIOS

Oferecemos questionários aos professores no início do curso, com a finalidade de obter informações sobre sua concepção a respeito da atividade de brincadeira das crianças. Esses questionários foram respondidos no primeiro dia do curso, individualmente.

No total, foram 174 questionários respondidos integralmente. Cada questionário continha a caracterização dos professores com os dados pessoais e formação acadêmica, a partir da qual realizamos a caracterização dos participantes da pesquisa em relação a gênero, idade e escolaridade. Havia ainda 60 questões que versavam sobre aspectos da Educação Infantil, tais como: a importância da creche para as crianças, dificuldades no seu trabalho, os espaços, materiais, e a rotina da instituição. Dessa parte, analisamos quatro questões: 13, 14, 15 e 16. Essas focalizavam o desenvolvimento de brincadeiras nos momentos da rotina diária, os critérios adotados para o desenvolvimento de brincadeiras com as crianças e também as estratégias utilizadas.

Os dados relativos à caracterização dos professores nos permitem traçar, de modo geral, o perfil dos participantes do curso.

As respostas sobre brincadeiras foram agrupadas em função da frequência e transformadas em percentuais. Esses dados foram importantes, pois permitiram compreender as percepções dos professores sobre os temas investigados.

3.2.2 CASOS DE ENSINO

Elaboramos os casos de ensino a partir de situações reais, identificadas em meu trabalho de mestrado, e consideramos ser um instrumento de pesquisa significativo para compreender como os professores se relacionam com determinadas situações da prática pedagógica.

Segundo NONO e MIZUKAMI (2003, p.118):

“O que define um caso é a descrição de uma situação com alguma tensão que possa ser aliviada; de uma situação que possa ser estruturada e analisada a partir de diversas

perspectivas; e que contenha pensamentos e sentimentos do professor envolvido nos acontecimentos”.

Os casos de ensino foram retirados de situações reais de brincadeiras das crianças. Os professores analisaram essas situações em grupo e individualmente. Cada caso de ensino descrevia uma situação de brincadeira de crianças pequenas e, ao final da descrição da situação, levantava questões sobre as aprendizagens da criança naquela situação e sobre os procedimentos da professora.

Este instrumento nos proporcionou uma visão de como as professoras concebem as brincadeiras; quais os focos de suas análises sobre a situação apresentada; e como sugerem solução ou mudança de procedimentos da professora na situação analisada.

3.2.3 ENTREVISTAS

Realizamos entrevistas com cinco professoras de Educação Infantil que participaram do curso. Três delas atuavam em creches e duas trabalhavam em pré-escola. Nossa intenção foi a de apreender as concepções das professoras sobre corpo, brincadeira e aprendizagem das crianças, com as quais trabalham.

A autorização para realizar as entrevistas ocorreu depois da aprovação do comitê de ética da Universidade Federal de São Carlos. Essa aprovação foi entregue à Secretaria de Educação do Município de São Carlos, a qual liberou a entrada nas escolas e a realização das entrevistas.

Inicialmente, estabelecemos contato com as diretoras das instituições, explicando o trabalho e a necessidade da realização das entrevistas e das filmagens.

Tínhamos, a princípio, dez professoras que se ofereceram para as entrevistas e filmagens após o curso. Desse total, realizamos oito entrevistas, porém, descartamos três entrevistas com professoras de uma mesma escola, porque a diretora não permitiu que realizássemos as filmagens.

As entrevistas com as professoras foram marcadas com antecedência e realizadas, individualmente, na instituição de ensino onde trabalham. No início de cada entrevista, explicávamos às professoras que iríamos gravar em áudio

nossa conversa. Em alguns casos, esse procedimento gerou desconforto por parte das professoras, mas para que isso fosse amenizado, explicamos qual era o propósito da pesquisa, lembrando que as gravações iriam ser utilizadas apenas para fins acadêmicos e, que o sigilo sobre as informações seria respeitado com rigor. Para isso, firmei um termo de compromisso com as professoras, no qual assumimos a responsabilidade em relação às informações obtidas. Tal procedimento pareceu tranquilizar as entrevistadas.

As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas para análise.

Seguimos um roteiro de perguntas, previamente elaborado, o qual versava sobre: conhecimentos ensinados na escola, envolvimento das crianças nas atividades propostas, desenvolvimento de brincadeiras com crianças.

3.2.4 FILMAGENS

Realizamos as filmagens das atividades de brincadeiras que as professoras desenvolvem com as crianças no cotidiano. A intenção foi aprofundar o entendimento sobre as concepções das professoras a respeito do corpo das crianças e das atividades de brincadeiras.

Agendamos, previamente, as filmagens com as professoras. Em cada escola passamos um dia, e registramos o período (manhã ou tarde) em que as professoras permaneciam com as crianças. Assim, pudemos registrar como ocorriam as atividades de brincadeiras ao longo da rotina.

Algumas professoras se incomodaram com a filmagem, por isso procuramos nos acomodar em cantos da sala, na tentativa de diminuir o desconforto. Ocorreram situações, em escolas diferentes, em que as professoras pareciam me apresentar algo, uma delas, inclusive, ao terminar uma atividade com as crianças, virou-se pra mim e perguntou se estava bom. Nessa ocasião disse para que não se preocupasse comigo, que fizesse seu trabalho como está acostumada, na tentativa de amenizar a minha presença ali. Não esperava que a professora me fizesse tal pergunta e preocupada em não influenciar seu trabalho, tentei não revelar minha opinião. No entanto, essa postura não contribuiu muito para tranquilizá-la, pois, percebi que a professora estava sempre preocupada com minha presença.

Procurei registrar as atividades das crianças, captando a entrada delas, as atividades propostas, os espaços disponíveis, os materiais, os brinquedos, a organização dos horários, as brincadeiras das crianças, enfim, a dinâmica envolvida na atividade.

3.3. PERFIL DOS PROFESSORES DO CURSO

Os dados apresentados, a seguir, demonstram o perfil dos professores que participaram do curso de extensão, a partir dos 174 questionários e das entrevistas com as cinco professoras. Na tabela 1 temos que:

Tabela 1: Sexo e idade dos participantes do curso

Sexo	Número de participantes	%	Idade dos participantes
Feminino	170	97.71%	Entre 21 e 60 anos
Masculino	4	2.29%	Entre 27 e 43 anos
Total	174	100%	

Dos 174 questionários aplicados no início do curso, temos que 97,7% dos participantes eram do sexo feminino, cuja idade mínima era de 21 anos e a máxima 60 anos e, 2,29% dos participantes eram do sexo masculino, com variação da idade entre 27 a 43 anos. Esses dados corroboram a predominância da figura feminina dentre os professores que lecionam na Educação Infantil. Ressaltamos que os 4 professores do sexo masculino são da área de Educação Física que lecionam na Educação Infantil como professores especialistas, portanto, não necessariamente estão o período todo na escola. Em relação à escolaridade dos participantes do curso temos que:

Tabela 2: Escolaridade dos Participantes

Nível de Escolaridade		Nº de Indivíduos	%	
Ensino Médio	Completo	9	5,17%	
	Incompleto	1	0,57%	
	Magistério	43	24,71%	
Total de Participantes com Ensino Médio		53	30,46%	
Ensino Superior	Pedagogia	49	28,16%	
	Educação Física	10	5,75%	
	Letras	5	2,87%	
	Outros	7	4,02%	
	Não Informaram	4	2,30%	
Total de Participantes com Ensino Superior		75	43,10%	
Pós Graduação	Especialização	Psicopedagogia	15	8,62%
		Educação Infantil	8	4,60%
		Educação Especial	8	4,60%
		Gestão Escolar	2	1,15%
		Outros	11	6,32%
	Mestrado	2	1,15%	
Total de Participantes com Pós Graduação		46	26,44%	
		Total de Participantes	174	100,00%

Sobre a escolaridade dos participantes identificamos que 30.4% possuem o Ensino Médio, dos quais 24,7% têm o magistério completo, 5.1% possuem o Ensino Médio completo, e 0,5% incompleto. 43.1% dos professores possuem Ensino Superior completo, dos quais 28.1% são do curso de Pedagogia, 5.74% do curso de Educação Física, 2,87% Letras, 2.29% não informaram o curso de graduação, 1.72% graduação em História, e 0.5% nos cursos de Biblioteconomia, Ciências Sociais, Geografia e Direito.

Dos participantes que possuem pós-graduação, 26.4% têm curso de Especialização, dos quais 8.62% são em Psicopedagogia, 4,59% em Educação Infantil, 4.59% em Educação Especial, 1.14% em Gestão Escolar, e 5.74% dividem-se em cursos de Educação, Educação Escolar, Educação Ambiental, Fisiologia do Exercício, Literatura, Engenharia de Produção, Política da Educação, Direito Educacional, Administração Escolar, Pedagogia, correspondendo a porcentagem de 0.57% em cada um destes cursos, e 0.57% não informaram o curso de especialização.

O total dos participantes que possuem mestrado é de 1.14%, dos quais 0.57% em Letras e 0.57% não informaram o curso.

3.4. PERFIL DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS

As entrevistas foram realizadas com cinco professoras de Educação Infantil, três que trabalham em creches com crianças de 0 a 3 anos e duas que atuam em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) de 3 anos e meio até 5 anos.

As entrevistas foram realizadas individualmente, gravadas em fitas de áudio e transcritas para análise. As vídeo-gravações foram realizadas junto às crianças com as quais trabalham, para que pudéssemos fazer uma relação entre a entrevista e a prática pedagógica.

Tabela 3: Formação e tempo de trabalho das educadoras

Educadoras	Formação	Faixa etária com que trabalha	Tempo de trabalho na Educação Infantil
Adriana	Magistério	2 anos	7 anos
Bianca	Magistério	2 a 3 anos	8 anos
Carla	Pedagogia	3 anos	6 anos
Daniela	Pedagogia e três especializações	3 a 4 anos	7 anos
Ester	Pedagogia	5 anos	6 anos

Obs: Os nomes são fictícios, a fim de preservar a identidade das professoras.

Das cinco professoras entrevistadas, duas possuem magistério e três o curso superior de pedagogia. Destas, uma tem três especializações. Todas as professoras têm mais de cinco anos de trabalho na Educação Infantil, e, portanto, podem ser consideradas como experientes. Apenas as professoras Adriana e Bianca são da mesma escola.

A seguir apresentamos a caracterização das escolas das professoras mencionadas na tabela.

3.4.1 BREVE CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS

A primeira escola filmada, das professoras Adriana e Bianca, atende crianças de 0 a 3 anos e situa-se em uma região periférica da cidade de São Carlos. Tem espaço coberto, os aparelhos do parque estão conservados, as

salas de aulas são organizadas em “cantinhos”. Nestes, há caixas com brinquedos (bonecas, carrinhos, etc), há colchonetes, espelho, fantasias, além de objetos doados, tais como: teclados de computadores, telefones, celulares, com os quais as crianças brincam. Fora da sala há um espaço onde ficam estacionados muitos triciclos, embora, não sejam suficientes para todas as crianças. Por isso, há necessidade de revezamento das turmas para utilizá-los. Nesta escola, realizamos as entrevistas em um dia, e agendamos a filmagem em outros dois dias inteiros.

A segunda escola, da educadora Daniela, atende crianças de 3 a 5 anos. Lá, além dessas, há crianças com 6 anos que utilizam uma sala onde têm aulas com uma professora do Ensino Fundamental. Nesta escola realizamos a entrevista em um dia e as filmagens em outro dia, no período da tarde.

A professora nos levou para conhecer a escola: é bastante arborizada, tem uma horta, o parque é bastante espaçoso, as salas são compostas pelos “cantinhos” de leitura, onde há livros, um tapete no chão, há um computador doado para as crianças brincarem, há espelho, bonecos; nos armários de metal existem ímas de formas geométricas em E.V.A.; há uma lousa, duas mesinhas e cadeiras.

A terceira escola filmada, da professora Ester, atende crianças de 3 anos e meio a 5 anos. Ela é situada na periferia da cidade de São Carlos, tem espaço bastante reduzido, é um sobrado, possui dois lances de escada, é uma casa adaptada, que desde agosto de 2007 está organizada em salas-ambiente. Assim, há a sala de leitura, na qual as crianças têm acesso a vários livros, gibis, revistas, fantoches; a sala de artes, com três mesas com cadeiras e armários com lápis, papéis, pincéis, tintas, etc; na brinquedoteca existem vários brinquedos e fantasias; e na sala de jogos há quebra-cabeças, blocos de montar, etc. A rotina das professoras é dividida em horários determinados nessas salas. O parque é pequeno, o espaço todo da escola é bastante limitado. Nesta escola realizamos a entrevista e a filmagem no mesmo dia.

A quarta escola, da professora Carla, atende crianças de 0 a 3 anos. Realizamos a entrevista e filmagens no mesmo dia. É uma escola mais central na cidade de São Carlos, tem uma horta, dois espaços de parques, um para os menores e outro para os maiores, as salas têm espelho e brinquedos.

Durante a filmagem nessa escola, sentimos grande incômodo da professora, que sempre olhava, verificando o que a pesquisadora estava filmando, e voltava o seu olhar apreensivo para as crianças, que estavam bastante curiosas, mas não falaram com a pesquisadora.

Essa professora desenvolveu algumas atividades de roda com as crianças, como, por exemplo, “corre-cutia”, “gato mia” e, em vários momentos, ela se virava para a câmera e dizia o que aquela atividade objetivava desenvolver nas crianças. No entanto, as crianças pareceram não conhecer o que era proposto.

No parque, em todas as escolas investigadas, as crianças brincavam bastante nos aparelhos, na areia, embora com algumas ocorrências de brigas ou discussões entre as crianças, às vezes solucionadas pelas professoras.

No percurso das filmagens e entrevistas nas diferentes escolas, conseguimos captar uma amostra do trabalho das professoras com as crianças. Talvez pelo fato de as filmagens serem realizadas após as entrevistas, pudemos identificar relações importantes entre as práticas e os discursos das professoras, apesar de alguns incômodos gerados nas filmagens e entrevistas.

Esses instrumentos de coleta proporcionaram o levantamento de aspectos relevantes em relação à concepção das professoras sobre as brincadeiras e de questões relativas à Educação Infantil, bem como, as possibilidades de intervenções educativas com as atividades de brincadeiras, as quais discutiremos no capítulo seguinte.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Com os dados provenientes dos questionários, casos de ensino, entrevistas e filmagens, procuramos responder à questão de pesquisa: Quais concepções de Corpo e Movimento estão presentes nas práticas educativas de professoras de Educação Infantil e como tais concepções interferem nos significados e sentidos atribuídos por elas nas atividades de brincadeira das crianças? A partir dos objetivos específicos - identificar as diferentes concepções de Corpo e Movimento expressas nas práticas dos professores de Educação Infantil; revelar os significados e sentidos das atividades de brincadeiras atribuídos por professores de Educação Infantil; e analisar as relações existentes entre as concepções de corpo e movimento e os significados e sentidos das atividades de brincadeiras atribuídos pelos professores de Educação Infantil -, elaboramos três diretrizes de análise: 1) Concepções de Corpo e Movimento; 2) Significado e Sentido da brincadeira; 3) Interferências das Concepções de Corpo e Movimento nos Significados e Sentidos das Atividades dos Professores, apresentadas a seguir.

4.1. CONCEPÇÕES DE CORPO E MOVIMENTO

Com base nos diferentes tipos de dados coletados, essa diretriz de análise suscitou três vertentes: a) autonomia, independência e socialização; b) organização da sala, materiais e a rotina; c) aprendizagem pela brincadeira, analisadas abaixo.

4.1.1 AUTONOMIA, INDEPENDÊNCIA E SOCIALIZAÇÃO

No discurso das professoras, a partir das entrevistas, o tema autonomia foi recorrente, como o aspecto mais importante a ser ensinado na Educação Infantil. Parece haver a concepção de que as crianças aprendem por meio do seu corpo, experimentando diferentes situações e aprendendo com elas.

Investir no desenvolvimento da autonomia das crianças significa para as professoras dar-lhes segurança no ambiente escolar, para que possam conhecer sobre tudo, para que possam aprender a fazer coisas por si próprias,

tais como: vestir-se, organizar-se, cuidar de suas coisas e do espaço coletivo, etc. Um outro aspecto do trabalho com autonomia relaciona-se à busca dessas aprendizagens, tendo a figura da professora como apoio. Isto revela uma concepção de corpo e movimento importante, pautada no desenvolvimento de atitudes nas crianças, a partir de estratégias fundamentais que lhes ofereçam segurança e possibilidades para aprenderem.

MELLO (2002, p.211-212) alerta que:

“Exercer o papel de mediador não significa imprimir ensino direto. A mediação é efetiva e adequada à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança quando o professor conseguir equilibrar o tipo, a quantidade, a qualidade e o momento das interferências. Além disso, ele precisa identificar claramente o momento em que as interferências devem diminuir, ou seja, o momento de desenvolvimento efetivo, quando a criança já sabe fazer sozinha. Portanto, o professor necessita ter domínio e autocontrole sobre as relações de poder, suas emoções e ansiedades em relação ao tempo de aprendizagem da criança”.

Podemos visualizar isso nas falas a seguir:

“Não entregar nada pronto, pra ela [criança], é... tudo assim... ela buscar, desde pequena ela tem que buscar o conhecimento, pra o desenvolvimento dela, a gente assim... vai dando um amparo, mas ela vai sozinha buscar, o que tem que aprender”. (Adriana)

“Acho que a gente tem que trabalhar com a autonomia é...a construção da identidade de eles serem mais atrevidos, de eles participarem mais, deles serem mais comunicativos, porque acho que tudo isso é a base, né? É ... você analisa uma criança ...mais... independente, mais...crítica, mais ousada, ela vai ter menos dificuldade na aprendizagem, porque se ela não entender ela vai perguntar, ela vai ter liberdade de perguntar ela num vai ter aquele medo, que algumas crianças têm de chegar e perguntar”.(Bianca)

“Particularmente, eu acho que as crianças têm que ter autonomia, então, eu procuro assim, desde o começo do ano, que eles se sintam seguros, né? no ambiente da escola, então eles têm que conhecer tudo, saber todas as pessoas, o que cada um faz, todos os ambientes, aí eles vão sentir, uma certa segurança, aí a partir daí, eu começo a trabalhar a autonomia deles, cada um guarda suas coisas, tem o seu lugar pra guardar, se ele pegou alguma coisa da bolsa, ele mesmo vai guardar, se ele tirou... ensinar a tirar a blusa, o sapato, colocar de volta, a organização do espaço, da sala de aula, então eles usam os brinquedos, aí eles mesmos guardam, eles mesmos

arrumam, né? Tem o que a professora fala ... cada coisa tem o seu lugar”. (Carla)

“aqui tudo pra eles é importante, tudo que você propõe porque tudo tem um significado, porque a criança tem independência de sair da sala, eu pego bem essa parte transitória de sair da sala, então aquilo pra ela tem um aprendizado. Agora, assim... pedagogicamente falando, eles se envolvem muito em pintura, mas não pintura programada, assim, nós vamos pintar essa flor, não! Eles assim, ou tem uma história contada ou, de algum acontecimento pra eles pintarem”. (Adriana)

“eu ensino a criança a se cuidar, eu não fico eu fazendo por elas, né? acho que nessa idade, essa independência é muito importante, porque é bom pra eles levarem isso pra casa, e saber organizar as coisas em casa, e aqui também, que é bom pra eles, e facilita meu trabalho também, a partir do momento que eu não tenho que fazer uma coisa pra cada um, eu tenho que colocar trinta sapatos, eu vou ficar uma hora colocando sapatos, né? então é muito mais fácil eu ensinar a eles a fazer, enquanto cada um coloca o seu, eu tenho mais tempo pra fazer as outras coisas”. (Carla)

As professoras se referem à importância de estimular a curiosidade da criança para que se desenvolva, de modo que ela busque a autonomia, mas evidenciam a importância da ajuda do adulto.

Os estímulos mencionados pelas professoras, ocorrem por meio da organização das salas, já que nelas existem cantos onde há brinquedos variados, fantasias, espelho e colchões acessíveis às crianças.

As professoras demonstraram que a autonomia está relacionada com a realização de atividades como: ir ao banheiro, lavar as mãos, pegar sua caneca e beber água sozinha, pegar e guardar os brinquedos e as crianças demonstram autonomia nesses aspectos, porque são incentivadas a isso.

As ações das professoras para a promoção da autonomia podem ser ilustradas nas seguintes cenas, a partir das filmagens:

Canecas com fotos

As canecas têm a foto da criança, de 2 a 3 anos, assim quando ela quer beber água, consegue identificar qual é sua caneca, e vai sozinha beber água.

Blusas e sapatos

As crianças, de 2 a 3 anos, guardam os sapatos sozinhas para irem ao parque, tiram e guardam suas blusas nas mochilas, sem dificuldade.

Esses dados revelam que as professoras estabelecem condições para que as crianças consigam realizar determinadas tarefas cotidianas sozinhas e, quando a criança sente alguma dificuldade, recorre à professora, que a ajuda.

Pudemos verificar nas vídeo-gravações que as crianças são estimuladas a brincar nos espaços da escola, o que acontece livremente, sempre sob a supervisão da professora. No espaço do parque, por exemplo, as crianças têm acesso a brinquedos e podem pegar outros, de parque, que se encontram na sala de aula.

As crianças têm grande liberdade para brincar nos aparelhos do parque, a professora alerta sobre os cuidados que devem ter, mas, em nenhum momento as proíbe de brincarem e, quando necessitam de brinquedos, tais como: baldes, pás de areia, bolas, etc; vão até a sala, pegam, brincam, dividem com outras crianças, sempre mantendo um diálogo com a professora. Quando necessário, a professora ajuda a resolver conflitos entre as crianças. A professora Ester, em seu discurso considera que:

“Eu acho importante, assim, a socialização na educação infantil. Acho que a maior prioridade é ... é o aluno se socializar com os colegas, que têm muitos que são criados assim, sozinhos, eles têm aquele período de adaptação. Quando chega aqui, tem aqueles que estão acostumados a não dividir os brinquedos, então, eu acho que o mais importante, na rede inteira, é a socialização na educação infantil. Porque através da socialização ele consegue mais amigos, ele consegue trabalhar melhor, brincar melhor, aprender brincadeiras; também ele pode ensinar brincadeiras, tudo através da socialização”.
(Ester).

A professora defende a importância de ensinar as crianças a se relacionarem, porque acredita que, por meio dessa socialização, as crianças podem aprender e ensinar diferentes conhecimentos. É interessante observar que, por meio do tema “socialização”, a professora revela sua concepção de corpo e movimento, a qual envolve a relação com os outros. Para ela, esse aspecto do seu trabalho é importante, pois é por intermédio dessas relações que a criança aprende, se desenvolve e também ensina outras crianças.

As professoras promovem atividades com as crianças que possibilitam novas formas de relacionamento entre elas, como na fala da professora

Bianca: “... e a gente vê, também, depois, eles contando pros amigos, né? Eles mesmos fazem a roda, eles sentam, eles contam...”

Desde o seu nascimento, a criança é cercada de experiências sociais, inicialmente, com os familiares, depois com adultos “estranhos”, com outras crianças e, na medida em que ela interage com o mundo que a cerca, apreende como é o seu funcionamento, compreende as relações que caracterizam a sociedade em que vive, mas, a criança alcança esse entendimento com a ajuda do adulto que é fundamental nesse processo (IZA, 2003).

MUKHINA (1996, p.43) aponta que a experiência social é fundamental para o *“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”*.

VIGOTSKI (2001) defende que a criança orientada, ajudada e em colaboração sempre pode fazer mais e resolver tarefas mais difíceis do que quando sozinha, e isso não depende exclusivamente da faixa etária na qual se encontra a criança.

A colaboração de um adulto ou de uma outra criança pode contribuir para que a criança mobilize os seus conhecimentos e, desta forma, compreenda algo novo, e para isso, a criança mobiliza o que já conhece. VIGOTSKI (2001, p. 328) argumenta 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”*.

As crianças são incentivadas a brincar no parque, a resolver conflitos com os colegas por meio do diálogo, a dividir os brinquedos, a experimentar as possibilidades dos aparelhos do parque, as formas e texturas da areia, enfim, por meio dessas oportunidades as crianças aprendem muito. Isso ocorre, provavelmente, por conta da concepção que as professoras têm sobre corpo e movimento, tendo a brincadeira como principal meio de aprendizagem da criança pequena, possibilitando a vivência dessas aprendizagens por intermédio de seu corpo em constante movimento.

Pudemos observar que na prática da professora Bianca, as crianças brincam livremente no parque, nos “cantinhos” da sala, e em alguns momentos

quando ela identifica interesse das crianças por determinado aspecto, ela as incentiva, como o exemplo que descrevemos a seguir:

Dança com a professora

Algumas crianças, de 2 a 3 anos, tomavam banho, as outras brincavam na sala com diversos brinquedos, e uma música tocava. Algumas crianças começaram a cantar e dançar e, logo, a professora, que saiu do banheiro para pegar outra criança para o banho, incentivou as demais crianças, cantando junto com elas e pedindo que dançassem.

A prática dessa professora revela sua observação apurada das necessidades da criança em movimentar-se, mesmo que às vezes elas precisem ser incentivadas a isso. Suas falas revelam uma crítica às atividades mecânicas, ainda muito comuns na Educação Infantil, defendendo o direito das crianças à liberdade de movimentos, de escolha, etc.

“Adequada é você ... é deixar ... fazer, por exemplo, um desenho livre é muito mais interessante pra ela, que ela vai desenhar o que ela quiser, da forma que ela quiser, da forma que ela sabe, do que forçar aquela coisa repetitiva, que pra ela não tem sentido”.(Carla)

A professora Carla verbaliza que o ensino deve estar direcionado ao que as crianças gostam, por isso, sua escola oferece espaços nos quais as crianças brincam com liberdade. Em determinados momentos são tocadas músicas infantis, incentivando as crianças a cantarem e/ou dançarem livremente.

Na filmagem da professora Bianca observamos também essa prática:

Opções de brincar

Algumas crianças, de 2 a 3 anos, brincam de casinha, outras com carrinhos, outras com bonecas, com jogos de encaixes, outras no espelho, contam ou lêem histórias. E em alguns momentos, brincam sozinhas; em outros, em grupos.

A criança escolhe com o que, ou com quem deseja brincar, e desenvolve diversas formas de aprendizagem, sempre sob a supervisão da professora que, em alguns momentos, é solicitada por outras crianças para responder dúvidas ou solucionar conflitos. Parece que a concepção de ensino e de aprendizagem da professora está associada às possibilidades e necessidades de expressão

do corpo e do movimento das crianças, respeitando os momentos em que elas desejam e precisam brincar sozinhas, estabelecer relações importantes com os objetos e, quando necessitam dividir essas vivências e aprendizagens com outras crianças. MUKHINA (1996, p.106 – 107), afirma que:

A passagem para a primeira infância traz consigo uma nova atitude frente ao mundo dos objetos, que começam a aparecer não como simples coisas que se prestam à manipulação, mas como objetos com um destino determinado e com uma forma determinada para seu uso, isso é, para que cumpram a função que lhes designou a experiência social. A criança desloca seus interesses principais para a assimilação de novas ações com os objetos e o adulto assume o papel de preceptor, de colaborador e de ajudante nesse propósito.

A professora Daniela relaciona o brincar com a autonomia e defende que na brincadeira os conteúdos aparecem naturalmente. Ela coloca como fundamental ter bom planejamento e conhecimentos do que é importante para a criança nessa faixa etária. A professora diz que: *“o brincar é fundamental, no brincar vai trabalhar tudo, você trabalha o mais importante, a sua autonomia, né?”*. Ela parece conceber que o corpo e o movimento são essenciais para a aprendizagem da criança, como relata em seu discurso:

E, hoje, a gama de informação que essas crianças têm, que o mundo oferece, é até ridículo pensar, como nós pensávamos há trinta anos atrás, quando eu fui treinada, a ensinar a coordenação motora, contar de pinguinho, né? Hoje eu vejo, que isso não se faz necessário, que ... brincando com as crianças, e com bons planejamentos, tendo conhecimentos do que a criança é capaz, e o que é importante pra ela nessa faixa etária, então eu acredito que o brincar é fundamental, no brincar vai trabalhar tudo, você trabalha, o mais importante acho que é a autonomia, né? Porque, é um discurso grande, da escola: Ah! quero formar cidadãos autônomos, mas acho que começa aqui de pequenininho. Este ano estou com uma turma pela primeira vez, eu estou com uma turma de 3 anos, então é uma experiência inicial na minha vida, mas eu estou encantada de perceber, o quanto eles sabem, né? (Daniela)

A professora Daniela faz uma crítica aos procedimentos de ensino de anos atrás, quando iniciou sua carreira docente, considera a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil e destaca a relevância do planejamento das atividades, que devem ser adequadas à faixa etária das

crianças. É importante ressaltar o avanço de concepção de criança, corpo e movimento dessa professora. Podemos perceber, ainda, que sua observação sobre as crianças também é bastante perspicaz, quando relata que está trabalhando pela primeira vez com uma turma de 3 anos e notou o quanto elas sabem. Essa observação da professora indica seu entendimento de criança, como sujeito principal do seu trabalho. Em outro momento da entrevista ela afirma que:

“O que eu acho importante, que o professor tenha um olhar, é ... o olhar que dá voz e vez pras crianças, eu acho que é ... essa questão da posição do professor é fundamental, o professor não é mais aquele que ensina, porque nossas crianças já sabem muito. Então, você partindo desse princípio do que ela já sabe, você desenvolve o trabalho”. (Daniela)

A professora observa as possibilidades e necessidades das crianças e articula suas ações, visando a aprendizagem das crianças. Um exemplo disso, pudemos verificar na seguinte situação durante as filmagens:

As crianças escovam os dentes

As crianças, de três anos, pegam as escovas de dente em suas mochilas, colocam o creme dental, e vão escovar os dentes. Fazem sozinhas, mas sempre sob a supervisão da professora. Uma criança ajuda a outra a colocar o creme dental, depois cada criança guarda sua escova, creme e toalha, na sua mochila. (Daniela)

A autonomia das crianças parece refletir o trabalho desenvolvido pela professora. Ela as ensinou a realizar essas ações. Como em outros momentos, registramos as crianças utilizando diferentes espaços da sala, tirando e guardando seus pertences sozinhas nas mochilas penduradas em ganchos na parede, na altura apropriada para elas e com os seus nomes. Vão ao banheiro sozinhas e a educadora auxilia quem precisa de alguma ajuda.

Daniela visualiza a criança como elemento central da aprendizagem e organiza estratégias de ensino que promovam o desenvolvimento infantil. Como explica abaixo:

“Inadequado é eu acho que o professor ... é que pode acontecer de a gente planejar e achar que, olha, eu ...estou querendo que as minhas crianças, é... utilizem o banheiro, de uma forma, é... da forma convencional, né? que aprenda usar o

papel, e de repente, eu sento, faço uma roda de conversa, e ... acho que com a roda de conversa, eu vou atingir, talvez não seja adequado ali, talvez eu tenho que acompanhar a criança pequena, eu vou ensinar a cortar o papel, vou ensinar como limpar, aí a prática desse momento, tem algumas atividades que você tem que é fazendo, né? De repente, o professor pode achar, que é uma boa estratégia, é ... ele ensinar, e de falar, e pela oralidade, e que de repente precisa a prática". (Daniela)

A professora exemplifica na situação acima, a necessidade da criança vivenciar o que ela havia explicado verbalmente. Isso revela que sua concepção é a de que a criança precisa sentir com o corpo as aprendizagens que ela necessita desenvolver. Isso significa que o papel da professora é o de, a todo momento, dialogar com as crianças sobre o que estão fazendo, como forma de flexibilizar o planejamento. Ela nos oferece um bom exemplo de que, muitas vezes, o que a professora prioriza no planejamento não é adequado para as crianças, não funciona da maneira que pensou e, as próprias crianças lhe oferecem o direcionamento para as mudanças desse planejamento.

Esse olhar sobre as necessidades das crianças no momento da atividade é uma importante característica da professora que concebe a criança como sujeito do processo de ensino e aprendizagem.

MELLO (2002, p.221) discute esse processo de reformulação do planejamento em função das necessidades das crianças:

"Mediante as dificuldades das crianças na execução das atividades, o professor poderá avaliar sua conduta, seu planejamento e a atividade em si, a fim de modificá-la para que a criança possa aprender a olhar seu corpo e encontrar novas formas de movimentos. As crianças pequenas, principalmente na faixa de zero a seis anos, têm dificuldades em manter a atenção sobre alguma coisa por muito tempo. Aceitar os possíveis erros da criança implica estar consciente de um possível descompasso entre a atenção da criança e o olhar do professor (...) Ao interagirmos com as crianças, não percebemos o quanto nosso vocabulário é incompreensível para elas. Partimos do pressuposto de que elas estão nos entendendo, em vez de estarmos atentos a nossas ações e verbalizações".

Embora as professoras tenham exemplos de autonomia em suas práticas, há momentos em que demonstram dificuldades para desenvolverem

determinadas atividades com as crianças. Nas filmagens pudemos constatar o seguinte exemplo:

Escovar os dentes com a professora

As crianças, de três anos, foram escovar os dentes depois do almoço. No banheiro havia três pias da altura das crianças. A professora pediu que as crianças fossem fazer xixi, e também havia três vasos sanitários da altura dos pequenos. Depois tirou um pano com as escovas de todas as crianças, pediu que se sentassem no chão do banheiro. As crianças sentaram e esperaram, observando-a.

A professora pegava a escova, passava o creme dental e chamava o nome da criança, esta por sua vez, pegava a escova e escovava seus dentes sozinha e depois devolvia a escova à professora. Feito isso, cada criança pegava sua chupeta e/ou paninho de dormir que haviam trazido para o banheiro e depois saiam para a sala de dormir.(Claudia)

Parque

As crianças foram para o parque e tiraram seus sapatos. Depois de brincar no parque, quando iam voltar pra sala, colocaram seus sapatos sozinhas.(Claudia)

A priori, a primeira situação pode transparecer a idéia de que todas as ações estão centradas na professora. Entretanto, se analisarmos mais atentamente, poderemos observar como um trabalho que envolve mediação da professora com crianças pequenas é fundamental para que elas aprendam atitudes cotidianas com significado, de forma que possam compreender o encadeamento das ações necessárias, inicialmente, via o modelo de ação da professora, para depois poderem fazer sozinhas, autonomamente.

Com crianças pequenas, a prática de falar, apenas, o que devem fazer pode ser ineficaz e gerar confusão de significados das ações. A criança necessita de mais indicadores para compreender o repertório verbal utilizado pelos adultos e, essas pistas podem ocorrer por intermédio da observação das ações das próprias professoras.

MELLO (2007) argumenta que cada criança tem seu tempo e uma forma de aprender. Na perspectiva histórico-cultural a atividade que possibilita aprendizagens e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é uma atividade mediatizada por signos, objetos, outras pessoas, outros conteúdos, os quais têm história e tempos inseridos na cultura.

As ações de outras pessoas, portanto, também são importantes mediações nas aprendizagens das crianças na escola, principalmente as da professora e de outras crianças.

MELLO e CAMPOS (2007, p. 50 – 51) discutem o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, analisando as pesquisas desenvolvidas pela pesquisadora russa Ludmila Obujova, que fundamenta seus trabalhos no autor Galperin, na perspectiva histórico-cultural:

“Galperin distingue em cada ação concreta do indivíduo dois componentes fundamentais: a orientação e a execução. O componente de orientação possui três elementos que compõem o mecanismo psicológico que dirige a ação e, de seu conteúdo dependem o êxito dessa ação e sua qualidade de conjunto: a ação que a criança deve dominar constitui um processo objetivo, cujo conteúdo se conhece de antemão; o modelo da ação e de seu resultado é uma representação objetiva e o plano desta ação possui também uma existência objetiva”.

Nessa perspectiva, se as ações que as crianças precisam aprender fazem parte de um processo objetivo, então, ensinar as crianças a fazerem coisas envolve, inicialmente, demonstrar como fazer, especialmente para crianças pequenas. Isso ocorre, portanto, sem exigir delas a reprodução perfeita e fiel do que foi demonstrado; sem impingir uma forma rígida; e não levando em consideração o tempo necessário para que ela consiga fazer sozinha. Pelo contrário, essas demonstrações devem funcionar como ponto de partida para que a criança consiga interpretar o que a professora quer dizer. O mais importante é que a professora auxilie a criança a estabelecer significados para suas ações cotidianas.

No segundo exemplo, as crianças demonstram já terem aprendido a organizar-se no coletivo de maneira autônoma, sem a necessidade da professora demonstrar ou verbalizar ações. Essas aprendizagens elas levam consigo para outros ambientes e momentos de sua vida.

A necessidade de práticas de mediação dos professores para o desenvolvimento da autonomia das crianças, também aparece durante o curso de formação no momento de suas análises do seguinte caso de ensino: “Brincadeiras no Parque”:

“As crianças foram para o parque, onde havia escorregador, balanços, tanque de areia, pneus. Lá brincavam de maneira espontânea. Uma criança de 3 anos se aproxima do escorregador e tenta subir a escada, uma outra criança tenta ajudá-la, ao perceber sua dificuldade em subir. A professora alerta as duas para o perigo de cair do escorregador e machucarem-se. As crianças desistem e vão brincar na caixa de areia”.

G1-As crianças ficaram com medo do perigo, em função do alerta da professora. O procedimento da professora foi precipitado.

G2 – O procedimento foi positivo de solidariedade – comum entre as crianças. A intervenção da professora foi negativa.

G1- A professora deveria ajudar as crianças dando apoio e segurança para que elas conseguissem o intento.

G2- A professora deveria mostrar a maneira segura de escorregar, para que as crianças tenham autonomia para escorregarem sozinhas.

G1- O grupo acredita no desenvolvimento, capacidade e autonomia que podem ser conseguidos na âmbito da educação infantil.

G2- A criança precisa experimentar, vivenciar novas situações, e a intervenção é importante para direcioná-las para uma atitude correta.

G=grupo

I-1- Para o professor, parece sempre que os brinquedos são perigosos para a criança.

I-2 A professora mostrou apenas o lado negativo da ação, e não deixou outra opção para a criança.

I 3 – As crianças estavam na tentativa de descobrir o novo através de outros brinquedos ainda não explorados. Surgiram desafios não previstos, mas possíveis de serem trabalhados pelo professor.

I-4 – A solidariedade, na tentativa de ajudar e a desmotivação por parte do professor.

I -5 – A criança sente-se pronta para novos desafios; que percebe a dificuldade de outras; e que a cooperação está presente nas brincadeiras. A professora impediu a aprendizagem da criança.

I 1- Daria dicas às crianças sobre como utilizar o escorregador.

I 2- Elogiaria a atitude da criança em ajudar a outra, e juntas descobriríamos o prazer de novos conhecimentos.

I -3 – O professor deve estimular e orientar o aluno sobre a maneira como o brinquedo pode ser utilizado, evitando riscos de se machucarem.

I-4 – Estimularia a atividade da criança, ficando por perto e auxiliando da melhor maneira possível, para que as duas crianças tenham sucesso, a que tenta subir e a que tenta ajudar.

I -5- Não impediria que a criança ajudasse, mas ficaria por perto já que a brincadeira oferecia perigo.

I - 1- As crianças podem aprender a utilizar o escorregador, quando o adulto contribui para isso.

I 2-A criança pode aprender novos conhecimentos com a ajuda do adulto.

I -3- A aprendizagem é construída em todos os momentos e devemos estar abertos e alertas para que ela surja e que possamos dar oportunidade às nossas crianças de lançar a elas desafios possíveis no seu di-a-dia, orientando. O momento do parque não significa que é o momento de descanso do professor, e, sim, de constante observação e interação com a criança no processo de aprendizado. Mesmo nas brincadeiras livres onde a criança expõe situações do seu cotidiano, podemos conhecer qual é o tratamento recebido em casa, com a família, e como é importante nosso papel no contexto geral do educar, brincar, cuidar, incentivar e proporcionar crescimento.

I-4- A ajuda e o estímulo do adulto nas atividades das crianças pode contribuir para realização desafiadoras para elas.

I-5- A mediação do professor é indispensável, o estímulo aos novos desafios faz com que a criança se sinta capaz de enfrentar as dificuldades.

I= individual

Segundo a análise em grupo, feita pelos professores, os procedimentos utilizados pela professora foram inadequados, pois consideram a ajuda do

adulto essencial para as aprendizagens e autonomia que a criança deve desenvolver durante as brincadeiras. As professoras apontaram a atitude de solidariedade da criança ao auxiliar o colega, como uma situação que deve ser levada em conta e estimulada entre as crianças.

Nesse caso de ensino, analisado individualmente, as professoras discutem que a atitude relatada da professora foi precipitada e, ainda, sugerem como deveria ser o procedimento mais adequado à situação, justificando a importância de a criança adquirir autonomia com a mediação da professora, podendo, mais tarde, realizar a ação sozinha.

MUKHINA (1996) discute a importância da mediação dos professores nas aprendizagens das crianças, argumentando que a forma como o adulto realiza essa mediação, demonstrando, indicando, e corrigindo seus atos, caracteriza a atividade educativa, e portanto intencional.

As respostas dos professores evidenciam, ainda, que o procedimento da professora foi negativo em função de não incentivar as crianças a descobrirem novas possibilidades de aprendizagens. As sugestões giraram em torno da necessidade de auxílio e orientação que a professora deveria oferecer às crianças, de forma que conseguissem realizar a ação, ressaltando a permanência da professora perto das crianças, de forma a acompanhar o êxito da ação.

Em um episódio semelhante, observamos, nas filmagens da professora Bianca, uma criança que parou no meio de uma ponte, no parque, e ficou lá chorando porque estava com medo de continuar. A professora se dirigiu até ela e incentivou-a a terminar a caminhada para descer. Ela ofereceu segurança à criança, que terminou o trajeto sem maiores problemas. A professora percebeu as possibilidades da criança e a ajudou, de modo que conseguisse realizar o caminho da ponte.

A professora Daniela, em sua entrevista, relatou que observa as crianças diariamente para saber: *“o que eles são capazes de fazer, e dar um pouquinho mais”*. Nessa fala, podemos observar que a educadora procura promover novos conhecimentos na criança em função de sua observação e colaboração.

VIGOTSKI (2001, p.328) explica que *“a criança orientada, ajudada e em colaboração sempre pode fazer mais e resolver tarefas mais difíceis do que*

quando sozinha". Ele denomina "zona de desenvolvimento próximo" aquilo que a criança aprende em função da colaboração de alguém. Essa colaboração tem como finalidade contribuir para que a criança mobilize os seus conhecimentos a fim de compreender um novo.

A criança, quando recebe ajuda de outra pessoa, tem a possibilidade de ampliar seu aprendizado. Porém, 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. (VIGOSTKI, 2001).

Assim, as professoras parecem reconhecer as possibilidades da criança por meio da observação e oferecem condições favoráveis para o desenvolvimento infantil, realizando práticas que levam em conta a criança como sujeito principal do processo de ensino. As professoras produzem condições para que as crianças consigam desenvolver autonomia, que é favorecida pela organização da sala e da rotina, bem como, da disposição dos materiais, que veremos na próxima sub-diretriz de análise dos dados.

4.1.2 ORGANIZAÇÃO DA SALA, MATERIAIS E A ROTINA

A autonomia defendida pelas professoras está relacionada também com a disposição dos materiais na sala, bem como a organização da rotina, quando a professora Bianca, coloca as fotos com os nomes nas canecas, ou ainda, quando a professora Daniela dispõe os nomes das crianças com as fotos no armário de metal, incentiva-as a identificar quem faltou, depois conta quantas crianças estão presentes e/ou ausentes. Nessas ações, as professoras promovem a elaboração de conhecimentos bastantes significativos para outras aprendizagens. *"Cada novo passo no ensino utiliza a zona de desenvolvimento imediato da criança e cria, ao mesmo tempo, uma coisa nova que se transforma em premissa para ensinamentos futuros"*. (MUKHINA, 1996, p.51).

As professoras consideram os espaços, internos e externos, importantes para o desenvolvimento das atividades, como nas seguintes falas:

“Tem que conhecer esse espaço, conhecer essa escola, é ... usufruir de tudo que ela oferece, de todos os espaços, não só o espaço de sala, que acho que já até passou esse período, e criança pequena precisa ter condições de vivenciar tudo isso, o professor tem que oportunizar, tem que planejar”. (Daniela)

Todo espaço você consegue aproveitar. Aqui a gente tem um espaço legal que a gente pode explorar: é área externa, área verde, assim, o espaço a gente pode aproveitar (Bianca)

Os espaços todos são importantes. Olha, quando eu vou trabalhar educação ambiental, o ambiente não é qualquer espaço?! Então, tanto eu utilizo é... começo o trabalho com conhecimento do nosso espaço interno, como do espaço externo, que na verdade, existem atividades que é muito gostoso ser feito ao ar livre né? (Daniela)

O espaço externo surge como outras possibilidades de trabalho para as professoras. No entanto, a professora Carla, que atua com crianças de 2 a 3 anos, expõe a dificuldade de trabalhar fora da sala de aula, do seguinte modo:

“É... como aqui, a gente muito, e pouco espaço ao mesmo tempo ... eu *costumo fazer brincadeiras mais dentro da sala, porque fora tem o parque e parque chama muito a atenção das crianças*, então, eles saem já ... e, acho que na condição de outras idades, né? De quando eles eram menores. Então eles já acham que é pra ir pro parque, e, às vezes, a gente até faz alguma coisa na quadra, é... leva jogos pra brincar na quadra, mas ... é o tempo, é muito rápido, não sei se é muito aberto, muito visível, né? Então, quando vou fazer uma brincadeira direcionada, eu procuro fazer na sala.

No depoimento acima, a professora relata dificuldades para desenvolver atividades no espaço externo, e atribui isso ao espaço físico que é amplo, e não aos seus procedimentos, o que poderia ser a causa do desinteresse das crianças. No entanto, isso pode acontecer em função das atividades não serem adequadas à faixa etária, no sentido de estarem além do que as crianças podem compreender naquele momento. Também podemos inferir a possibilidade de a professora perceber a sala de aula como único ambiente de aprendizagem, o que excluiria os outros espaços.

Ainda, podemos levantar uma outra hipótese discutida por MELLO (2002, p.222 – 223) com relação ao medo dos professores de sair das paredes da sala de aula. A autora aponta que esse ambiente oferece controle sobre os movimentos das crianças, e os professores têm receio de aventurar-se em

situações nas quais não conseguem colocar limites aos impulsos das crianças, sem com isso, tolher-lhes o prazer de movimentar-se. Isso ocorreria pelo fato de não terem sido formados para esses desafios:

“É importante que a criança realize as atividades em um clima de confiança e permissividade, mas isso não significa que o professor não possa agir com certa firmeza, a fim de que a criança adquira limites que a ajudarão a organizar suas ações. As crianças pequenas, geralmente, têm dificuldades de organização. Normalmente, deixam-se levar por impulsos e atrativos da própria atividade, não percebendo se está ou não atrapalhando os colegas. Ficam ansiosas para executar o exercício e, por isso, às vezes tumultuam a atividade. Nessas situações, a interferência do professor é necessária a fim de ajudá-las a se organizar (...) Muitas vezes, a criança necessita apenas do direcionamento de sua atenção para que interrompa sua brincadeira e participe da atividade com as demais”.

Por outro lado, é interessante notar que essa mesma professora relatou a experiência de um projeto realizado na escola em que trabalha:

“Esse ano eu fiz o projeto “água”, envolvendo a brincadeira no projeto. Então eu peguei é ... primeiro água líquida, né? Então, brincaram, molharam a mão, mexeram na água. Aí depois é ... o gelo, daí eles mexeram no gelo, brincaram com gelo. Aí depois, eles ... a utilidade da água, como que a gente utiliza a água; Não, acho que fez a mudança de cor, né? que aí, a gente fez suco, com “quisuco” de várias cores. Então, além deles fazerem o suco, participar das atividades brincando, de fazer suquinho, e tal, eles ... experimentaram, tomaram o suco que fizeram, e ... depois a utilidade da água, aí discuti com eles, pra quê servia, onde a gente usava, como que usava; a gente usou pra fazer o suco, a gente usa pra fazer comida, a gente usa pra tomar banho; aí, foi que a gente deu banho na boneca, então um dava banho, passava shampoo, lavava a cabeça, o outro enxugava, o outro vestia a roupa. Então, na realidade, foi uma forma de fazer, e eles, aprenderam, né? Assim, os estados da água, a mudança de cor da água, a utilidade da água, depois a gente levou eles pra fora, pro projeto horta, a atividade também regar as plantas, né? Aí, a gente tem uma horta, que é que as crianças é que plantam, cuidam, e colhem, e depois eles comem, preparam pra comer, então é assim, uma coisa vai amarrando na outra”.

É interessante observar que a professora demonstra em seu relato as ações que realiza com espaços e materiais diferentes, mas ao mesmo tempo argumenta que prefere desenvolver atividades dentro da sala de aula. Talvez ela não tenha atentado para as possibilidades de trabalho nos espaços que a

escola possui, ou as estratégias de ensino com as crianças para que as atividades ocorram. Contudo, o tempo com experiências que envolvam atividades mais estruturadas como essa da “Água”, que desenvolvem com as crianças e produziu resultados importantes na sua avaliação, podem motivá-la a aventurar-se em mais atividades fora da sala de aula e que proporcionem às crianças maior expressão corporal, vivências e movimentos.

Esse processo poderá ser acelerado se ele não for trilhado sozinho, mas com outros parceiros, da própria escola e também da universidade, que tem um papel importante a desempenhar, conforme argumentam MELLO e CAMPOS (2007, p.42 – 43):

“Uma das vias que a universidade possui para a troca, reflexão e transformações desses saberes é a extensão universitária, a qual se caracteriza como o principal agente ou instrumento de vinculação da academia com a população, ou a sociedade civil. A aproximação dos pesquisadores com a comunidade escolar é fundamental para o desvelo de suas reais necessidades, dificuldades e práticas educativas, visando aprofundamentos teórico-metodológicos nas pesquisas que se propõem a investigar as complexas relações do processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa em Educação deve buscar caminhos para a transformação das práticas pedagógicas escolares com vistas à superação da vulnerabilidade e da exclusão de grande parcela dos professores, frente aos saberes produzidos cientificamente”.

Ao pensar nos espaços internos é importante que eles estejam vinculados às necessidades das crianças, de forma a favorecer as interações entre elas. A professora Daniela, em seu discurso afirma que:

*“Mas a sala, mesma, ela tá sendo pouco utilizada, apesar que nós reformulamos os espaços, da sala de aula, e trabalham....nós estamos trabalhando em cantinhos, ih ... e essa *reformulação também, o planejamento desses cantinhos, foi com a minha observação de um semestre, um semestre trabalhando com crianças pequenas, aí, a volta em agosto, é ... eu reformulei todinho o espaço, e, criei algumas coisas novas, algumas surpresas, pra recebê-los. E eu percebi o quanto mudou o relacionamento e o andamento, é... do nosso dia a dia, da nossa rotina, com a reformulação do espaço, tá?”**

A professora tem grande preocupação em oferecer espaços e materiais diferenciados para as crianças, em sua sala aconteceu a seguinte cena:

Figuras em E.V.A.

Na sala havia dois armários de metal e nele, grudados por ímãs, figuras geométricas em E.V.A. de diferentes cores. Uma criança, de três anos, veio até o armário e com as figuras construiu uma pata e perguntou aos colegas “não parece uma pata?”Aí, logo outra criança juntou-se a ela e montou um caminhão, depois mais uma criança e fizeram uma casa.

Essa atividade ocorreu porque as crianças tinham o acesso ao material, e, assim, simbolizaram seus conhecimentos, por meio das formas geométricas. A criança reconheceu no desenho das figuras determinados objetos que fazem parte de sua experiência, de acordo com MUKHINA (1996, p.168);

“A forma gráfica que a criança confere aos objetos se deve, em primeiro lugar, a três causas: às imagens gráficas que a criança já domina, à impressão visual que lhe causa o objeto e à experiência tátil-motora adquirida ao manipular o objeto. Além disso, a criança transmite em seu desenho não apenas a impressão que lhe causa o objeto, mas sua interpretação e seus conhecimentos sobre esse objeto”.

Pela mediação da professora, ao organizar os espaços para as brincadeiras das crianças, elas tiveram a possibilidade de manipular os objetos, visualizá-los, articular conhecimentos, criar formas, por meio do resgate das suas experiências vividas e inscritas nos seus corpos.

A aprendizagem está diretamente relacionada com as percepções que as crianças têm sobre o mundo. MUKHINA (1996, p.132) explica que “*a percepção da criança durante toda a primeira infância está estritamente relacionada com ações objetais*”.

É fundamental que a criança tenha acesso a diferentes objetos, com formas, tamanhos, texturas, pesos, sons e cores diferentes, para que ela aprenda as propriedades deles. MUKHINA (1996, p.133) afirma que:

“para que a criança acumule na primeira infância idéias sobre as propriedades do objeto, ela deve realizar ações objetais que requeiram a operação das principais propriedades desse objeto. Não é correto limitar a ação da criança a duas ou três formas, ou a três ou quatro cores. No terceiro ano de vida a criança consegue assimilar idéias sobre cinco ou seis formas (círculo, oval, quadrado, retângulo, triângulo, e polígono) e sobre oito cores (vermelho, laranja, amarelo, verde, azul, violeta, branco e preto)

A organização das salas - com a disposição de brinquedos, espelhos, colchões, fantasias - permite que as crianças experimentem, criem, reflitam, reproduzam situações vivenciadas dentro e/ou fora da escola e, desta forma, aprendam por meio da interação, o que lhes favorece experimentar variadas sensações táteis, visuais, auditivas, olfativas, possibilitando-lhes a aquisição de diferentes conhecimentos, fundamentais para o desenvolvimento infantil. Como ilustrado nas cenas abaixo, retirada das filmagens da professora Adriana:

Boneca

Na sala da professora Adriana, as crianças, de 2 a 3 anos, brincam com diversos brinquedos, nos cantinhos. Uma menina pegou uma boneca e deu mamadeira, colocou-a para dormir, cobriu-a, acariciou-a.

Em outra imagem, da professora Carla, pudemos observar uma criança que imitou os procedimentos da professora em uma brincadeira livre, como descrevemos a seguir;

Brincando de professora no parque

Uma menina, de três anos, pegou vários pauzinhos que havia no parque, chamou alguns colegas e pediu que dessem as mãos, fez uma roda e depois pediu que todos se sentassem. Todos obedeceram. Depois, ela distribuiu os pauzinhos e dizia que eram um pra cada.

Na primeira atividade filmada com essas crianças, a professora realizou o mesmo procedimento que a criança imitou na cena anterior do parque, pois somente na brincadeira é que ela poderia ser a professora. MUKHINA (1996, p.160) explica que, *“por meio do jogo, as crianças conhecem a vida social dos adultos, compreendem melhor suas funções sociais e as regras pelas quais os adultos regem suas relações”*.

Nas vídeo-gravações da professora Bianca, captamos as crianças brincando da seguinte forma:

Brincadeiras nos cantinhos

Uma menina, de 2 a 3 anos, penteava o cabelo da boneca. Depois outras duas começaram a brincar: uma lavava louça, outra preparava a mamadeira para dar à boneca, e conversavam entre si, falavam com a boneca. Depois resolveram trocar as fraldas da boneca.

Nesta imagem, as crianças imitavam comportamentos dos adultos cuidando das crianças e realizando os trabalhos domésticos. *“No jogo conjunto*

as crianças assimilam a linguagem da comunicação, aprendem a coordenar suas ações com as dos demais e a ajudar-se mutuamente” (MUKHINA 1996, p.163). Essas situações foram possíveis de serem observadas porque a professora Bianca arranjou os espaços e materiais para que as crianças pudessem expressar com o corpo e com atividades de movimento as suas compreensões sobre as relações que vivenciam com os adultos.

Essas concepções de corpo e movimento que orientam as estratégias mediadoras da professora quanto às aprendizagens das crianças aproximam-se da concepção histórico-cultural, segundo a qual corpo e movimento estão intrinsecamente relacionados às vivências sociais e culturais.

Nas palavras de VIGOTSKY (1995, p. 34):

“la cultura origina formas especiales de conducta, modifica la actividad de la funciones psíquicas, edifica nuevos niveles en el sistema del comportamiento humano en desarrollo. Es un hecho fundamental y cada página de la psicología del hombre primitivo que estudia el desarrollo psicológico cultural en su forma pura, aislada, nos convence de ello. En el proceso del desarrollo histórico, el hombre social modifica los modos y procedimientos de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elabora y crea nuevas formas de comportamiento específicamente culturales”.

As professoras, também relataram nas entrevistas sobre a importância das brincadeiras de faz-de-conta, como:

Logo, quando eu entrei aqui, eu fiquei chocada, porque a menininha ela tava, acho que ela tinha cinco aninhos, né? Então, é aquela coisa inocente da criança, ela ergueu a blusa, e foi dar de mamar pra boneca, aquilo revoltou a educadora, sabe? Ela viu toda aquela maldade, que adulto tem, e criança não, entendeu? Então, eu acho assim, que a brincadeira do faz de conta é muito importante pra criança, e respeitar, é ... aquilo que ela traz de casa, porque se ela vê a mãe amamentar o neném, é assim, uma coisa tão sagrada pra mãe naquele momento, porque que na creche ela foi fazer o mesmo com a boneca, e, aquilo foi maldoso, fez ela ficar de castigo? Entendeu? E saber entender, é ... certas atitudes, assim tentar ensinar tudo que aquela coisa, assim, de amedrontar a criança, de porque eles não têm maldade nesse idade, o adulto julga muito isso. Então acho assim, a brincadeira do faz de conta é uma coisa, que ... e... através desse faz de conta, a criança coloca todo o problema emocional que ela tá enfrentando, tudo aquilo que ela traz de casa, tanto positivo, quanto negativo. Você conhece muito mais a criança quando você dá atenção à

resposta dela, do que você chamar os pais pra conversar, ou você tentar conversar com a criança, você não consegue ver o íntimo da criança. Agora, já no faz de conta, estimulando, você vê, você consegue. (Adriana)

Eu acho que as brincadeiras livres, eles curtem muito ficar ... imitando os adultos, é a parte que eles mais gostam, acho que tá mais, vai mais de acordo com a realidade deles, né? (Bianca)

As professoras identificam que no jogo dramático as crianças representam situações vivenciadas por elas. A criança reflete toda a diversidade da realidade que a circunda, reproduz cenas familiares, bem como acontecimentos relevantes. MUKHINA (1996, p.165), afirma que:

“O jogo ajuda a desenvolver a personalidade da criança porque através dele ela compreende o comportamento e as relações dos adultos que lhe servem de modelo de conduta; dessa forma adquire hábitos indispensáveis para comunicar-se com as outras crianças”.

De acordo com a autora, a criança começa a estudar brincando, na medida em que o estudo é para a criança uma espécie de jogo dramático com determinadas regras, e, desta forma, a criança assimila os conhecimentos elementares.

LEONTIEV (1998, p. 121) argumenta que para a criança pequena a consciência das coisas surge sob forma da ação sobre elas.

“Durante o desenvolvimento da consciência do mundo objetivo, uma criança tenta, portanto, integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto”.

Os espaços e brinquedos diversificados possibilitam outras formas de interações que podem proporcionar conhecimentos diferentes, promovendo o desenvolvimento infantil.

Em quatro das cinco instituições de Educação Infantil filmadas havia organização das salas por cantinhos, onde os brinquedos, as fantasias, os livros, fantoches eram acessíveis às crianças nas salas de aula, e em uma instituição a organização era em salas ambiente. Nesta, as crianças também

tinham acesso aos materiais das salas, no entanto, o tempo de permanência em cada sala era limitado. A professora Ester alerta que: *“A única coisa que te falei é sobre o problema da sala ambiente, que ... fica uma coisa muito cortada no meio ... eu acho assim, que não é legal”*. A professora se refere à dificuldade que encontra em desenvolver suas atividades com as crianças, pois tem horários estabelecidos para permanecer nas salas ambiente, e em vários momentos não consegue terminar as atividades iniciadas com as professoras.

“A gente vive mais agora, né? Pelo problema das salas ambiente, a gente usa vários tipos de atividades, usa atividades escritas, atividades orais, que são as brincadeiras, que a gente faz, observação, a gente não fica muito na escrita, a gente fica mais na observação, então ... são esse tipo de atividade que a gente usa”. (Ester)

O rodízio das crianças em salas ambiente nas escolas de Educação Infantil, foi abordado na pesquisa de ASSIS (2004, p.170), na qual afirma que:

“Quanto aos aspectos negativos do rodízio, acreditamos que eles residam na necessidade de interrupção de certas atividades de interesse do grupo devido ao encerramento do tempo destinado àquela turma naquele espaço e, também, na necessidade de se ocupar determinado espaço apenas para cumprir a exigência do rodízio sem que haja interesse e vontade das crianças em permanecer naquele local em determinado dia”.

O aspecto negativo apontado na citação acima é ressaltado pela professora entrevistada. Por outro lado, ASSIS (2004, p.170, 171) defende que:

“ o rodízio de espaços favorece a ação da professora e auxilia no planejamento das atividades, dando segurança principalmente às professoras iniciantes na medida em que o próprio espaço a ser ocupado pede esta ou aquela atividade. Embora consideremos o rodízio favorecedor da ação pedagógica na Educação Infantil, ressaltamos que os espaços disponíveis em grande parte das instituições precisam ser melhorados com a construção de outras salas e a criação de novos espaços na área livre”.

Talvez o rodízio de espaços na escola da professora Ester tenha sido a solução encontrada para a falta de espaço físico na escola, que funciona em um sobrado adaptado, o qual possui dois lances de escada e onde todos os

ambientes, inclusive a área externa, são pequenos para a quantidade de crianças da escola. No entanto, é visível o empenho dos profissionais daquela escola em oferecer educação de qualidade às crianças que atendem, como apresentamos a seguir.

O espaço que a escola possui é importante, pois permite maiores possibilidades de trabalho das professoras, como no relato abaixo:

“Porque eles estão acostumado mesmo é brincar no parque...de .. que não pode jogar bola, que um parque desse tamanho, não pode, né? Eu acho que o mais legal é amarelinha, que eles adoram amarelinha, que não é fácil você começa a ensinar, pra eles que eles.... têm um objetivo, eles vão jogar a pedra número um, depois do número um vem o número dois, o três, que eles gostam muito, mas só uma amarelinha pra vinte crianças”. (Ester)

Embora a professora demonstre a preocupação de ensinar os números por meio da “amarelinha”, de forma que as crianças aprendam por meio da brincadeira, acaba sendo tolhida pela falta de espaço físico na escola.

Por outro lado, no interior de todas as salas das escolas havia espelho, possibilitando às crianças se olharem, perceberem seu corpo, experimentarem, como na cena registrada a seguir:

Fantasia no espelho

Uma criança, de dois anos, se interessou por uma fantasia, e a professora a ajudou a vestir, incentivando-a nessa tarefa. A criança se olhou no espelho por alguns momentos, como quem investiga algo, mexeu o corpo, fez careta, observando o espelho. (Adriana)

Dança no espelho

Uma música tocava no rádio da sala, e uma criança, de três anos, começou a dançar na frente do espelho. Ela fazia movimentos e se observava, fazia caretas, rebojava, e logo outras crianças a imitavam e começaram também a investigar as expressões que seu corpo poderia produzir (Bianca)

Nas imagens descritas acima, as crianças investigavam suas possibilidades de movimentar-se, de expressar-se e, ao ritmo da música, de dançar experimentando os sons, os movimentos. Assim, o que começou individualmente logo se transformou em uma brincadeira em grupo. Tal situação foi possível porque existiu, na sala de aula, o espelho, a música e,

principalmente, a intenção da professora em oferecer um ambiente rico em estímulos para as crianças. O espelho oferece elementos importantes para a aprendizagem infantil, como explica MUKHINA (1996, p.148):

“A criança começa a conhecer-se no fim do segundo ano. Em primeiro lugar, se conhece exteriormente; depois, interiormente. No segundo ano de vida, ela não costuma se identificar no espelho, em fotos ou em um vídeo, mas reconhece os outros. A auto-identificação ocorre com a ajuda do adulto. Essa questão ocupa muito a criança, que parece até exercitar para reconhecer seu aspecto exterior”.

A autora afirma que aos dois anos a criança identifica bem as pessoas e o ambiente, mas só reconhece a si mesma na segunda metade do terceiro ano, quando descobre sua personalidade como fonte de comportamento e desejos distintos das outras pessoas, o que é ocasionado por sua crescente autonomia, uma vez que ela consegue realizar ações que atendem às suas necessidades. É dentro disso que a criança começa a compreender que foi ela quem realizou essa ou aquela ação. (MUKHINA, 1996)

O desenvolvimento da imagem corporal da criança é importante para o desenvolvimento de sua personalidade. Os espaços, objetos e as concepções de corpo e movimento da professora funcionam como mediadoras do incremento das aprendizagens das crianças, distanciando-se de concepções biologicistas de corpo, criança, movimento e priorizando o aspecto cultural de desenvolvimento.

VIGOTSKI (1995, p.36) não despreza o desenvolvimento orgânico, mas vai mais além, argumentando que o desenvolvimento orgânico produzido em meio cultural torna-se um processo biológico historicamente condicionado, ao mesmo tempo em que o desenvolvimento cultural adquire um caráter muito peculiar:

En la medida en que el desarrollo orgánico se produce en un medio cultural, pasa a ser un proceso biológico históricamente condicionado. Al mismo tiempo, el desarrollo cultural adquiere un carácter muy peculiar que no puede compararse con ningún otro tipo de desarrollo, ya que se produce simultánea y conjuntamente con el proceso de maduración orgánica y puesto que su portador es el cambiante organismo infantil puede servir de ejemplo afortunado de esa fusión de los dos planos de desarrollo: el natural y el cultural.

Durante o curso, os professores também analisaram o aspecto dos materiais e espaços em um contexto da rotina da instituição. Apresentamos, a seguir, o caso de ensino “Hora da Saída” em que os professores realizaram essa análise:

“Era hora de saída das crianças da creche. O horário para os pais buscá-las era de 16:00 até 17:00h. Nesse período, elas já estavam prontas, aguardando seus familiares. Nesse tempo de uma hora as crianças deveriam permanecer sentadas, encostadas na parede da sala de aula, em silêncio e ‘sem fazer bagunça”.

*G1- A espera é inadequada porque a criança não consegue ficar parada por tanto tempo; os conflitos serão constantes entre alunos e professoras.
G2 – A professora usava de autoridade, chantagem, ameaça, punição ou outros meios de coesão para que elas ficassem todo esse tempo de espera sem fazer nada.
G1- Deixaria as mochilas organizadas, e promoveria atividades com as crianças como cantar, dançar, contar histórias, usar os cantinhos, brincadeiras.
G2- Ofereceria situações agradáveis, como músicas, jogos de montar, historinhas livros, massinha, dança, etc.
G1- A espera da forma que o grupo propõe pode se tornar mais agradável e produtiva.
G2- O tempo de espera é angustiante para a criança e com essas atividades o tempo vai passando sem que ela perceba.*

*I-1- As professoras podem ter pensado que estipulando um horário, com todas crianças arrumadas esperando buscá-las, daria a impressão aos pais que a escola fosse organizada com rotina e tudo certinho, mas isso é uma monotonia.
I-2 – As crianças ficam ansiosas, nervosas e a situação provoca um desconforto tanto para as crianças quanto para as professoras, e cria traumas nas crianças que não vão ter prazer de ir à escola, levando essas frustrações toda a vida.
I 3 – As professoras quiseram mostrar aos pais que na creche as crianças eram educadas e obedecem as regras impostas.
I 1- Daria uma atividade livre com brinquedos, massa de modelar ou monta-tudo, e quando os pais chegassem a criança poderia ir embora.
I 2- Na hora da entrada as crianças aguardam as outras brincando com caixas cheias de materiais espalhados pela sala. Na hora da saída uma educadora fica na porta e a outra canta ou dança com os alunos, ou conta histórias.
I -3 – As crianças deveriam ficar com alguma atividade livre e, à medida que os pais fossem chegando elas iriam saindo.
I - 1-A espera provoca ansiedade e insegurança na criança.
I 2- Há cerca de 2 anos mudei minha concepção em relação a esse assunto, alguns especialista falam de acabar com o tempo de espera.
I -3 É inadequado segurar uma criança por 1 hora sem nenhuma atividade.*

Os grupos analisam que os procedimentos das professoras são inadequados para as crianças, pois ela utiliza meios de coerção para que as crianças permaneçam quietas sem ter nada para fazer. Sugerem uma organização prévia da sala e propõem situações diversificadas como jogos, músicas, livros, danças, massinhas, etc., o que tornaria a espera pelos pais mais produtiva e agradável para as crianças.

A hipótese que os grupos levantaram para tal procedimento das professoras refere-se à imagem da escola perante os pais: as professoras querem mostrar aos pais que a escola é organizada com a rotina,

apresentando todas as crianças arrumadas e limpas na chegada dos familiares. Esse é um assunto importante a ser discutido com as famílias, demonstrando as atividades que ocorrem no dia-a-dia da escola, de forma que os pais possam se sentir seguros e tranquilos em relação às atividades que os seus filhos desenvolvem durante o tempo que permanecem com as professoras.

Nas análises do caso de ensino acima, as respostas parecem indicar preocupação com o bem estar das crianças, suprimindo suas necessidades de brincar, de se movimentar. Isso também foi registrado nas filmagens, já que nos momentos de saída ou intervalos as crianças tinham acesso aos brinquedos e podiam brincar livremente, como na cena abaixo:

Triciclo

Nos momentos de intervalo, as crianças, de 2 a 3 anos, andavam com triciclos, por todo o pátio, algumas sozinhas, outras em duplas. Corriam, faziam curvas, trombavam e riam muito.

Ou ainda, em outra escola na seguinte imagem:

Brinquedos na sala

As crianças, de 2 anos, tinham acesso a diversos brinquedos, na sala, e brincavam em duplas, em grupos ou sozinhas, nos momentos de intervalo, ou na espera pelos pais, na saída.

E, também;

Sala de jogos

Na espera pelos pais, as crianças de 5 anos brincavam na sala de jogos com quebra-cabeças, jogos de encaixe e brincavam em duplas ou em grupos ou sozinhas.

Essas imagens em escolas diferentes parecem evidenciar que as ações das professoras estão voltadas para as crianças, no sentido de oferecer-lhes atividades de brincadeiras nesses momentos de espera, o que vai ao encontro das respostas coletadas sobre o caso de ensino acima descrito.

Os materiais, os espaços, e a organização da rotina são interdependentes nas estratégias para o desenvolvimento das brincadeiras com as crianças. Assim, nos questionários obtivemos os seguintes dados:

Tabela 4: Estratégias para o desenvolvimento das brincadeiras

Estratégias Utilizadas	N	%
Explicam e incentivam as crianças	67	38.50%
Com base no interesse das crianças	39	22.41%
Utilizam músicas, fantoches, materiais lúdicos, para as brincadeiras.	20	11.50%
Não usam nenhuma estratégia específica	12	6.90%
Depende da situação e do dia para as brincadeiras com as crianças.	10	5.75%
Propõem por idade e tamanho das crianças.	8	4.60%
Com base no que elas já sabem	7	4.02%
De acordo com os objetivos e interesses das crianças.	5	2.87%
Utilizam brincadeiras relacionadas a projetos.	3	1.72%
Adaptam brincadeiras livres aos conteúdos que está desenvolvendo.	2	1.14%
De que as professoras gostam	1	0.57%
Total	174	100%

Em 38.50% das respostas notamos que as professoras propõem brincadeiras para as crianças por meio do diálogo, explicando e incentivando que as crianças participem.

As professoras que propõem brincadeiras com base no interesse das crianças, acatando sugestões delas representaram 22.41% das respostas.

As professoras que utilizam músicas, fantoches, materiais lúdicos para proporem brincadeiras representaram 11.50%.

Em contrapartida, 6.90% dos professores não usam nenhuma estratégia específica para o desenvolvimento de brincadeiras. O fato de não utilizar nenhuma estratégia para o desenvolvimento das brincadeiras pode significar que as crianças brincam livremente.

5.75% responderam que depende da situação e do dia para proporem brincadeiras com as crianças, o que pode nos indicar a influência da organização da escola, ou ainda as idéias de propostas centradas nos interesses das crianças, ambos mencionados acima.

As que definem as brincadeiras por idade e tamanho foram 4.60% das respostas. É importante considerar esses aspectos, na medida em que as crianças menores podem não conseguir realizar as atividades que os maiores conseguem. No entanto, é necessário que na escola haja momentos em que as crianças de diferentes idades possam brincar, conversar, trocar idéias.

4.02% dos professores colocaram que propõem as brincadeiras para as crianças com base no que elas já sabem, e esse mesmo percentual apontou que as professoras propõem as brincadeiras de acordo com os objetivos e interesses das crianças. Essa informação deve estar ligada ao fato de as crianças serem consideradas como principal objetivo para o desenvolvimento do trabalho das educadoras. 2.87% das respostas versam sobre os interesse das crianças e sobre os objetivos das professoras, o que parece que os objetivos estão condicionados aos interesses das crianças.

Em 1.72% utilizam brincadeiras relacionadas a projetos. 0.57% foi o número de respostas que propõem as brincadeiras, as quais as professoras gostam e têm maior facilidade e, ainda, 1.14% responderam que adaptam brincadeiras livres aos conteúdos que estão desenvolvendo.

As informações apresentadas na tabela acima podem ser ilustradas com as imagens e falas das professoras, de forma que o incentivo apontado pelos professores foi registrado nas filmagens da seguinte forma:

Pintura no parque

As professoras colocaram mesas ao lado do parque, chamaram as crianças, de 2 a 3 anos, para pintar e distribuíram pincéis e potinhos de tintas para todas as crianças. Em cada mesa havia uma cartolina e as crianças foram orientadas a pintar as cartolinas da cor que receberam. Todas as crianças se envolveram e exploraram bastante a tinta, colocaram nas mãos, utilizaram os pincéis e depois lavaram as mãos para voltar ao parque.

Jogos de encaixe

A professora levou as crianças de 4 a 5 anos à sala de jogos, elas brincavam com jogos de encaixe, empilhavam peças, enquanto a professora perguntava quantas peças havia ali, incentivando as crianças o tempo todo.

É importante observar que as cenas demonstram que as professoras incentivam as crianças, utilizando espaços e materiais diferenciados. Talvez essas ações estejam ligadas à preocupação em desenvolver atividades que estimulem o interesse das crianças, de exploração com o corpo e por meio de movimentos, o que poderia promover uma educação prazerosa, como nos discursos abaixo:

“A gente tenta trazer pra criança, aqui uma coisa prazerosa. Tudo ela vai fazer por prazer” (Adriana);

“Acho que eles aprendem melhor o que eles curtem” (Bianca);
 “Brincadeiras livres eles curtem muito ficar imitando os adultos. É a parte que eles mais gostam. Acho que tá mais de acordo com a realidade deles” (Bianca);

“O que eu acho importante, que o professor tenha um olhar que dá voz e vez pras crianças” (Daniela).

Há expressiva menção sobre produzir práticas das quais as crianças possam gostar e em que possam se envolver e aprender. No entanto, é necessário enfatizar que as professoras podem trazer novos conhecimentos para as crianças, no sentido de ampliar o interesse delas e potencializar suas aprendizagens e desenvolvimento.

A utilização de diferentes materiais e espaços também aparece em atividades que envolveram contação de histórias e danças:

Histórias com fantoches

A professora Ester pediu que as crianças de 4 a 5 anos escolhessem um personagem e três crianças pegaram os fantoches e começaram a criar e contar a história. As outras crianças se interessaram, guardaram seus livros e foram pegar fantoches para também entrar na história. Dessa forma, todos contaram e ouviram histórias.

Dança

A professora cantou uma música com as crianças, de três anos. Elas faziam movimentos determinados pela música, expressando as ações sugeridas nas letras das músicas.

A utilização de materiais diversificados possibilita à criança ampliar seu universo, estimula a criatividade e possibilita inovações no seu pensamento, na medida em que nessas atividades as crianças aprendem por meio de suas percepções.

A importância de a criança aprender de várias formas é retratada nos discursos abaixo:

“Eu acho o seguinte, porque tudo que a gente joga forçado eu não acho ... não acho certo, por isso que eu digo! tem várias maneiras do aluno aprender, na brincadeira é uma delas”.
 (Ester)

“As crianças gostam muito de brincar de roda, de cantar. Eu acho que pelo fato de eu desenvolver muito isso, né? Eu acho...e é o... o conhecimento deles pela idade, ainda é pouco, então, eu acho que eles não conhecem muitas outras

alternativas. Então é aquilo que você propõe, no momento, e aí eles vão se interessando ou não, né? A maioria se interessa, e ... assim, é da educação oferecer pra criança, é coisas novas".
(Carla)

A professora Ester exemplifica como desenvolve seu trabalho utilizando músicas:

"Às vezes você quer ... é como eu te falei, as vezes você quer ensinar os números, tem o ...o cd da Xuxa, vamos supor você quer... tem a ... a uma música da Xuxa que trabalha a... cabeça, ombro, joelho e pé, então, as vezes, a gente usa a música, que é uma brincadeira, eles podem brincar na brincadeira, você tá fazendo gestos, porque se você chegar assim, cabeça, ombro, joelho, pé, aí eles... assim eles não vão fixar melhor, e através da música, que eles vão brincar, eles vão fixar melhor que é a mesma coisa dos números, que ele vai contando, tem brincadeira que fala sobre os números, então você utiliza aquilo ali. Você tem uma atividade, então, é mais legal eu usar uma música, e depois eu trabalhar em cima daquilo ali que eles fixam melhor".

MELLO (2002, p.222) propõe com uma das diretrizes pedagógicas do trabalho da professora de Educação Infantil a diversificação das atividades que além de servir à criança como possibilidade de vivenciar novas experiências com seu corpo motiva a participação delas nas atividades:

"Essa diversificação pode ocorrer tanto no que diz respeito ao tipo de atividade – corda, pneus, bastões, corrida, etc. –, como a sua natureza, individual ou coletiva, agitada ou calma, etc. (...) Em relação à natureza da atividade, a professora deve ter claro os benefícios, para a criança, de utilizar uma atividade individual ou coletiva; como fazer para alterná-las".

A utilização de diferentes alternativas de ensino revela que as professoras formulam estratégias para que as crianças venham a ter êxito, e para isso consideram o que a criança consegue, ou não, fazer. MUKHINA (1996, p.55) esclarece que "para que a criança assimile essas ou aquelas ações é necessário incluí-las em um tipo de ação que esteja de acordo com as necessidades e interesses da idade infantil".

De acordo com MUKHINA (1996, p. 55):

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

A autora defende que as crianças devem ser orientadas a analisar os objetos, acontecimentos, atividades humanas, por meio da brincadeira e do desenho, para que elas produzam conhecimentos captados e interpretados pela criança. A seguir, apresentamos a relação que as professoras fazem entre a aprendizagem e brincadeira.

4.1.3 APRENDIZAGEM PELA BRINCADEIRA

As professoras defendem que a aprendizagem das crianças ocorre por meio das brincadeiras, pois observaram que as crianças têm grande interesse e envolvimento nessas atividades. Em suas falas, temos que:

“Eu, particularmente, eu acho que eles *aprendem muito brincando*, porque na brincadeira eles representam todas as situações do seu dia a dia, né? Eles imitam o que a professora fez, o que a professora falou, o que a mãe fez, a mãe fazendo a comida, tá? a criança tá lá fazendo a comidinha dela ... é uma forma de aprender, né? O que a mãe fez, a mãe fazendo a comida, a criança lá, fazendo a comidinha dela, ela tá ensinando isso também, porque essa é uma forma de aprender, né?! E ... e, às vezes, quando você propõe uma brincadeira, a aprendizagem faz parte daquilo, e ela num tá, assim, é ... sistematizando aquilo, não! tem que ser desse jeito! Ela tá fazendo à vontade, e aprendendo a fazer, da melhor forma que ela consegue”. (Carla)

“Olha, com todos os anos que eu tenho de Educação, eu descobri de uma forma tão bonita, eu acho com o passar dos anos, que hoje antes é... eu acreditava, pela minha formação, né? Pela parte acadêmica, que eu que ensinava, eu ... eu acho que o professor contribui, mas o professor na verdade, ele ele estimula, ele deve ser o orientador, *porque a criança aprende mesmo brincando*, principalmente, nós estamos falando de criança pequena, eu acredito que é no brincar, ih esse brincar, ele é ... tem que ser explorado, né? Tem que ser planejado, num ... e, mesmo nos espaços da escola, é ...as... as... eu faço um resgate das brincadeiras antigas, é, isso. Eu tenho uma experiência maior com as crianças de 5 e 6 anos, com os pequenos agora, eu trabalho mais as cirandas. É brincadeira de mão na mão, os primeiros passos, tudo eu procuro observá-los, pra ver o que eles são capazes de fazer, e dar um pouquinho mais, tá! Mas eu acredito que eles

aprendem brincando sim, porque o que dá prazer, dá prazer. O que dá prazer é fácil de acontecer, tá?!” (Daniela)

“Tem várias maneiras do aluno aprender, o aluno pode *aprender brincando*, não aquela brincadeira assim a “laissez faire”. Deixa aí, e o aluno aprende, não! É ... tem certas horas que o professor tem que intervir, até mesmo às vezes eles estão ... quando na sala de jogos, ali, eles pegam bastante brinquedo e começam a empilhar, aí aquele ali eles querem começar a contar, então a gente vê que eles ainda não têm aquela noção, mas a gente já começa a ensinar, então, vamos lá! Vamos ver quem consegue empilhar mais? Vamos contar! Quer dizer, com a ajuda da professora, eles já têm essa tem várias maneiras do aluno aprender” (Ester)

“Eles aprendem melhor assim, é ... eles propõem, como vai ser o dia, então, isso já traz o interesse pra eles, é logo de manhã, assim... Ah! hoje a gente vai fazer ... aí, já senta e já conversa como foi a ida pra casa, no dia anterior, porque eles passam mais tempo aqui do que em casa. Daquilo ali a gente já ... a própria criança, fala: “Ah! tia vamos desenhar o cachorrinho que eu vi na rua? Entendeu? Aí ela já começa a contar pros amiguinhos como é o cachorrinho, eles já entram na idéia dela, e já ... já interagem e, assim, é... vem de é... tudo é dentro da realidade dela, não é uma coisa que fica vaga pra ela, entendeu? É como a gente começou no começo do ano, a gente é... implantou o projeto circo, né? A gente falou mas o circo pra essas crianças, assim, pela pela... pela própria dificuldade dela é uma coisa fora de acesso, entendeu? Aí a gente começou a trazer, é... fita da Xuxa, e começar a comparar assim, nossa! O leão, ele parece um cachorro só que ele tem a juba, sabe? Tentar trazer um significado pra ela, e no fim elas, assim, pegaram muito bem o tema, assim. A gente tem, é assim, uma coisa que implantou esse ano que foi interessante, foi a aula de culinária: eles manipulando a comida deles, então foi muito interessante”. (Adriana).

As ações das professoras estão centradas nas crianças e têm como ponto de partida as vivências das crianças para desenvolver seu trabalho. O significado dessas atividades está imbricado com as concepções de corpo e movimento, na medida em que produzem vivências nas quais as crianças possam ter diversas percepções visuais, auditivas, táteis, olfativas, entre outras, e as associa com aprendizagens.

Podemos perceber que as professoras parecem relacionar as atividades de brincadeiras com a aprendizagem das crianças. Parece haver uma conexão entre o brincar e o aprender.

Sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil KISHIMOTO (2002, p. 150) enfatiza que:

“Crianças que brincam aprendem a decodificar o pensamento dos parceiros por meio da metacognição, o processo de substituição de significados, típico de processos simbólicos. É essa perspectiva que permite o desenvolvimento cognitivo. Uma educação que expõe o pré-escolar aos contos e brincadeiras carregadas de imagens sociais e culturais contribui para o desenvolvimento de representações de natureza icônica, necessários ao aparecimento do simbolismo. Possibilitar que o ser humano desenvolva-se pelo movimento (enativo), pelo grafismo e imagens mentais (icônico) e atinja o lógico-científico (simbólico) significa respeitar suas formas de representação do mundo”.

É importante salientar que as professoras estão atentas às crianças e parecem perceber a importância do brincar para a criança, possibilitando aprendizagens de maneira prazerosa. Assim, as práticas pedagógicas devem focar o brincar, já que *“pela brincadeira a criança aprende a se movimentar, falar e desenvolver estratégias para solucionar problemas.”* (KISHIMOTO, 2002, p.151).

A relação entre as aprendizagens e as brincadeiras surgiram nos questionários do seguinte modo:

Tabela 5: A brincadeira nos momentos da rotina diária

Momentos da rotina	N	%
Todos os momentos da rotina	61	35.05%
Conforme o dia e disposição da criança	22	12.64%
Apontaram os lugares em que as crianças brincam	20	11.50%
Depois das atividades dirigidas	30	17.24%
Propõem brincadeiras quando sobra tempo na rotina diária	7	4.02%
Início da aula	7	4.02%
Início e final da aula	4	2.30%
Exclusivamente no final da aula	2	1.15%
Nos intervalos das refeições	14	8.05%
Desenvolvem apenas atividades dirigidas	1	0.57%
Não responderam à pergunta	6	3.45%
Total	174	100%

Pudemos observar que 35.05% responderam que desenvolviam brincadeiras em todos os momentos e justificam como necessidades das crianças, pois elas conseguem participar mais ativamente e se desenvolvem.

Em 12.64% das respostas os professores apontaram que os momentos de brincadeira dependem de como a aula foi organizada, além da variação do dia e da disposição da criança. Aqui, as professoras levam em consideração as brincadeiras na rotina diária e há indícios de que tais brincadeiras sejam livres, pois apontam que dependem da disposição das crianças. Também apontam depender da organização do dia, neste caso poderia nos indicar que não realizam brincadeiras cotidianamente, já que estas dependem da organização do dia, ou ainda, o fato de desenvolverem apenas atividades dirigidas.

As professoras que indicaram lugares tais como: o parque, os cantinhos, a sala, como momentos de brincadeiras representaram 11.50% das respostas. Aqui também há indicações de que as brincadeiras são livres nesses espaços, e, talvez, essas indicações de lugares tenham relação com a organização da rotina.

17.24% das respostas indicaram que desenvolvem as brincadeiras depois das atividades dirigidas. Tal informação pode indicar que as atividades dirigidas não envolvem brincadeiras, sendo estas admitidas como livres, e acontecem ao final das atividades determinadas pela professora.

As professoras que defendem as brincadeiras, no início da aula, representam 4.02%. Esse mesmo número de respostas apontou que os professores desenvolvem brincadeiras quando sobra tempo na rotina diária. As respostas que defendem a brincadeira no início e no final da aula foram de 2.30% e exclusivamente no final da aula foram 1.15%. Essas informações podem indicar a existência de momentos de brincadeiras livres, no início ou no final da aula, o que poderíamos supor que fora desse tempo, as atividades são totalmente dirigidas.

8.05% das respostas versam sobre o desenvolvimento de atividades nos intervalos das refeições, o que pode nos oferecer indícios de que sejam atividades livres. 0,57% das respostas afirmam que desenvolvem exclusivamente atividades dirigidas. 3,45% não responderam à questão.

O desenvolvimento de brincadeiras o tempo todo da rotina diária, apontado nos dados do questionário, na tabela acima, parece não distinguir os

tipos ou objetivos delas. Talvez os professores se refiram a atividades livres, nas quais as crianças estejam brincando o tempo todo, como ocorre na utilização dos cantinhos. Como podemos notar nos discursos a seguir:

“Tudo envolve assim... é tudo que você ã...assim, a gente tenta trazer pra criança, aqui, uma coisa prazerosa. Assim, tudo ela vai fazer, assim, por prazer, pela brincadeira mesmo. Ah! a gente vai tomar café, é hora de tomar café, a gente não vai pro refeitório, fala assim. Aí...então, a gente vai ... a gente vai passear pela floresta, a gente vai convidar o passarinho que tá voando, se ele quer tomar café com a gente, é toda uma encenação pra chegar no café. É... a gente vai pintar, é... o que você tá fazendo aqui? Ah! É eu tô fazendo a casinha do... do...do porquinho, dos três porquinhos. Ah! Então, aí a gente... depois a gente vai montar a casinha, vai pegar panelinhas pra fazer comidinha, então de tudo surge a brincadeira, ou antes ou depois, ela é o tempo todo”. (Adriana)

“Sim, porque brincar é uma exigência da infância. É um direito que eles têm. Primeiro momento, eu recebo as crianças até fazer uma rodinha de conversa é...saber quem veio e quem não veio; depois eles vão pro almoço depois é a hora que a gente brinca, que são as brincadeiras planejadas. Tudo que eu quero, que tenho por objetivo despertar nas crianças, eu vou através das brincadeiras, das histórias. Tem as brincadeiras, depois o horário de parque, e, também, tem os cantinhos e as brincadeiras que eles pedem. Por isso eu planejo também brincadeiras na sala ou no pátio externo. Quando estão nas brincadeiras livres, eu estou observando”. (Daniela)

As professoras afirmam que a brincadeira está o tempo todo na rotina diária. Nas falas, há constante preocupação em oferecer brinquedos, espaços e momentos de brincadeiras no período em que a criança passa na escola, o que pode demonstrar as relações entre as concepções de corpo e movimento e os significados e sentidos atribuídos às atividades de brincadeiras na Educação Infantil.

A professora Adriana ilustra em sua fala o que significa o brincar o tempo todo, e exemplifica com uma atividade que desenvolveu com as crianças, em conjunto com a professora Bianca, da seguinte forma:

“O ano passado, a gente fez o seguinte: a turminha da Bianca começou a fazer, é... desenvolver a historinha dos três porquinhos, mas eles vivenciaram a historinha, eles foram catar ... palha, pra fazer a casinha de palha, foram pegar varetinha, pra fazer a casinha de madeira. A gente pegou um gancho, né?”

Da ... historinha deles, né? Porque ai, eles convidaram a gente pra assistir à história de fantoche. A gente sentou lá na área verde, lá fora, né? pra assistir, né? O ... a historinha, e a gente percebeu, e a gente achou, assim é... a nossa turminha era bem mais nova no ano passado, então a gente achou que eles não iam se envolver. Aí eles começaram a se envolver, né? Ai, a gente falou assim, Ah! vamos fazer a casinha assim, pra ficar mais fácil, pra nossa turminha, vamos montar uma casinha, então a gente começou pela de palha, né? Então, a gente envolveu papel cenário depois fomos colher as ... folhas, pra fazer a casinha de palha, né? E eu, sem querer, peguei e falei assim, é... um menino veio e empurrou com tudo, eu tava com a turminha, né? e ele empurrou, e eu falei assim, ah! desse jeito num dá, falei assim, nem tá pronta a casinha ainda, do... do lobo mau, e você já estragou? Ai ele falou assim, nossa! Você não presta atenção, heim, Tia? Tá fazendo a casa pro lobo mau? E o do porquinho? Isso, ele tinha, ele tava fazendo dois aninhos, assim, tava com dois anos e um mês, dois meses, sabe? E ele... eu falei... assim, sem perceber que eu tinha trocado o personagem, ai ele pegou e falou assim, nossa você não presta atenção mesmo! Mais, ele saiu que nem doido, lá na Bianca, pra contar pra ela, Tia, a tia Adriana tá fazendo casa pro lobo mal, tá fazendo tudo errado! E era assim, ele tinha dois anos, e tudo, pra você ver como ele prestou atenção, como teve significado pra ele a historinha.

Nesse exemplo, podemos perceber como as concepções de corpo e movimento e o significado e sentidos da atividade de brincadeira se entrelaçam e resultam no trabalho desenvolvido pelas professoras. Elas parecem perceber a importância do seu trabalho com as crianças, e procuram realizar atividades nas quais as crianças se desenvolvam em diversos aspectos. Possivelmente, esses tipos de atividades podem demonstrar o significado da realização de brincadeiras o tempo todo, como identificado na tabela acima.

É interessante observar que apesar de a professora compreender a importância da brincadeira nas aprendizagens infantis, ela ainda se surpreende com as possibilidades das crianças muito pequenas. Parece estar ocorrendo com ela uma luta interna entre as concepções orgânica e social de desenvolvimento infantil, o que é perfeitamente possível, uma vez que a mudança de concepção é um processo longo e diário de internalização e reflexão sobre a prática docente (MELLO, 2007).

As professoras parecem ter grande preocupação em favorecer o desenvolvimento de brincadeiras nos momentos na rotina diária, em função da

relação que estabelecem entre as brincadeiras e as aprendizagens da criança, o que é bom para a criança, pois, de acordo com (KISHIMOTO, 2002, p.151):

“Pela brincadeira a criança aprende a se movimentar, falar e desenvolver estratégias para solucionar problemas. A brincadeira tem papel preponderante de uma aprendizagem exploratória, ao favorecer a conduta divergente, a busca de alternativas não usuais, integrando o pensamento intuitivo”.

No entanto, o incentivo do adulto é essencial, no sentido de ampliar as possibilidades das crianças, já que, de acordo com a autora (2002, p.151):

“Brincadeiras com o auxílio do adulto, em situações estruturadas, mas que permitam a ação motivada e iniciada pelo aprendiz de qualquer idade, parecem estratégias adequadas para os que acreditam no potencial do ser humano para descobrir, relacionar e buscar soluções”.

A autora ressalta a importância das brincadeiras para a criança, incentivadas pelos adultos. As professoras entrevistadas desenvolvem brincadeiras, ou oferecem condições de espaço e materiais porque acreditam que, deste modo, promovem aprendizagens nas crianças. Em seus discursos, temos que:

“Primordial é ela ser estimulada a buscar o conhecimento. Da época que eu peguei a coisa pronta, as atividades prontas, e agora estimulada, eu acho que ela aprende melhor, porque acho que ela é desafiada”.(Adriana)

“Acho que ela aprende quando ela se interessa, porque o interesse gera envolvimento, e o envolvimento, eu acho, que gera o aprendizado, você entendeu? A gente ... faz aquilo que a gente gosta”. (Bianca)

“Têm várias maneiras de o aluno aprender. Na brincadeira, é uma delas, que eles aprendem, mas o professor tem que tá ali, incentivando, até mesmo quando você tá assistindo um filme. Tem aquele da Xuxa, quando o professor acompanha ‘olha, olha o que que ela tá fazendo? Que que num tá?’ Aí, aquilo ali puxa a atenção do aluno. Se você coloca o filme só por colocar, às vezes, você até tem coisas legais, mas se o professor num tá acompanhando, o aluno não ... não tem muito aquela atenção. Por isso que eu acho assim, tem várias maneiras, de uma sala de vídeo, no parque, numa sala de jogos, desde que o professor, tenha aquela, aquele objetivo naquilo. Hoje eu vou acompanhar pra que eles aprendam os

números, então, vamos empilhar, vamos ver até quanto ele sabe contar? Vamos ver o filme da Xuxa que tem conta, os número, quer dizer, aí, você vai, vamos ver quem aprendeu lá, vamos ver quem conta sozinho?!".(Ester)

As professoras abordam a necessidade de a criança ser estimulada, e assim se interessar por alguma atividade. Quando isso acontece, há maior envolvimento, o que ocasiona o aprendizado. Parece haver preocupação em oferecer condições, pelas quais as crianças possam ter experiências que gerem aprendizagens diversificadas, em que possam se movimentar, conversar, cantar, brincar, dançar, experimentar, aprender. Apesar de os discursos ainda revelarem uma certa preocupação com as aprendizagens mais solicitadas pela escola, tais como a matemática, isso pode não se configurar em um problema se as professoras souberem adequar essas atividades nas brincadeiras, o que nos pareceu que essas professoras fazem bem.

Os professores do curso também consideram os conhecimentos que as crianças possuem e estimulam novas oportunidades de aprendizagens, relacionando-as com as brincadeiras, como podemos constatar nas análises do caso de ensino, intitulado "As formigas", discutem como fariam a atividade:

"Uma criança estava brincando no tanque de areia com alguns colegas de seis anos quando, de repente, encontrou uma fila de formigas carregando pequenas folhas. Entusiasmada, chamando seus amigos, convidou-os para descobrirem para onde iam as formigas. Juntos, acharam o formigueiro e começaram a mexer na terra com pauzinhos, abrindo buracos para encontrar mais formigas. Uma das crianças propôs aprisionar algumas formigas numa caixa de fósforo e mostrá-las para a professora".

G1- A possibilidade de compartilhar o interesse, e o conhecimento dessas crianças.
 G2- Conhecimento sobre as formigas, cooperação a partir do conhecimento das crianças.
 G1- Por meio de um projeto com diversos elementos relacionados ao formigueiro, como a função das formigas, tempo de vida, divisão do formigueiro, história, mímica, diferentes espécies, alimentação, pesquisa.
 G2- Trabalhar um projeto com diversas formas de materiais (valores, cores, português, comparação, tipos de formigas, alimentos)
 G1- Ampliação do conhecimento, compartilhar idéias e interesses, desenvolvimento da observação, curiosidade.
 G2- Incentivo à pesquisa.

I-1- A possibilidade de desenvolvimento do tema que embasaria um projeto dando continuidade ao trabalho. A descoberta e a curiosidade são importantes como forma lúdica de construção do conhecimento.
 I-2 – A importância da formiga e o exemplo de trabalhar em grupo de forma organizada, visando o bem comum.
 I 3 – Que a professora deveria intervir sobre a curiosidade das crianças.
 I 1- Diante da curiosidade dos alunos poderia trazer o tema para ser trabalhado em sala de aula.

I 2- Imitando as formigas, com brincadeiras, trabalha matemática, seqüência, contagem, português, contar uma história de formiga e dramatizá-la; ciências, mostrar a importância das formigas na natureza; artes, confeccionar uma árvore com folhas, trazidas pelas crianças imitando formigas, história, contar o surgimento das formigas; geografia, fazer um mapa ou maquete de onde está o formigueiro.

I -3 – Uma pesquisa que envolvesse a classe toda, relacionando e envolvendo todas as áreas de conhecimento.

I - 1-Que a criança aprende por meio da brincadeira.

I 2- Todo o tipo de brincadeira leva à descoberta, é ideal para as crianças aprenderem com o concreto e estimula a curiosidade.

I -3 –Que a criança por meio da socialização, com o meio de relações, a criança desenvolve coordenação percepto-motora, cooperação, conceitos e interação.

Os grupos consideraram a importância de investigar o conhecimento prévio das crianças sobre os assuntos a serem desenvolvidos em projetos. No caso, que envolvia elementos relacionados às formigas (como tempo de vida, formigueiro, história, pesquisa, tipos de formigas, trabalho em grupo), os grupos também evidenciam a importância do incentivo à pesquisa para compartilhar idéias e interesses, o que pode proporcionar ampliação dos conhecimentos das crianças. Podemos perceber, ainda, a importância de a professora instigar a curiosidade da criança, e, em função disso, os professores sugeriram diversos trabalhos e pesquisas sobre as formigas, envolvendo todas as áreas de conhecimento, apesar de um grupo ainda estar muito voltado às idéias de atividades que envolvam conhecimentos disciplinares.

É importante que a criança seja incentivada, pois desta forma ela mobiliza os seus conhecimentos para que compreenda um novo. Para aprender algo novo a criança mobiliza o que já conhece, desta forma VIGOTSKI (2001, p. 329) explica que:

“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 ela aprende com maior facilidade quando as tarefas exigidas estão mais próximas de seu nível de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2001).

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. (IZA, 2003)

VIGOTSKY (1995, p. 38 – 39) explica que a aprendizagem da criança não é medida pelo grau de seu desenvolvimento orgânico, mas pelo grau de seu domínio das ferramentas. Nas palavras do autor:

“El sistema de actividad del niño está determinado en cada etapa dada por el grado de su desarrollo orgánico, y por el grado de su dominio de las herramientas. Son dos sistemas diferentes que se desarrollan conjuntamente, formando de hecho un tercer nuevo sistema de un genero muy especial. En la filogénesis, el sistema de actividad del hombre está determinado por el desarrollo de órganos bien naturales, bien artificiales. Em la ontogénesis, el sistema de la actividad del niño está determinado simultáneamente tanto por el uno como por el otro”.

No caso de ensino, podemos perceber que os professores identificam as aprendizagens por meio da brincadeira, e nesse sentido parecem conceber o corpo e movimento da criança de forma ampliada, idéia presente no discurso abaixo:

“As atividades são ... de movimento, de oralidade, na exploração, principalmente corporal, né? Musical, a musicalização, e o movimento está em todos os momentos, é...principalmente com as crianças pequenas, e as atividades tem que ser práticas, né? É ...hojeé, mais do que nunca, nós podemos dizer que não se ensina cor, dizendo ó ... esse é o vermelho, né? que o professor vivencia com as crianças tantas oportunidades, de oralidade, nas histórias, a literatura pra mim, o ensino da literatura na educação infantil, é o campo é

precioso pra mim, tá? Eu tenho um acervo, é ... literário, muito grande pessoal, e também de músicas, porque eu acho que não dá pra ser professor de Educação infantil, sem se preparar pra isso, sem ter esse material, porque as atividades são mesmo, atividades onde a criança põe a mão na massa, onde ela experimenta, onde ela brinca com a massinha, com a argila, com a farinha, experimenta a lama, né? Carrega água pra areia, ah...aqui quando nós plantamos, quando nós colhemos, quando nós ... é...., nós já montamos vários projetos que inclusive foram publicados na Unicamp, aqui na Usp, pessoal do CDCC, o que as crianças realmente fazem, elas manipulam, elas constroem é...é faz muitos anos, mas muitos anos, que eu não sei o que é rodar uma atividade no mimeógrafo, não tem tanta necessidade, as crianças, elas têm que explorar o material, e o professor também tem que levar até essas crianças, não só o lápis, a borracha, o papel, tá?! Mas, explorar o que nós temos aqui, nasnas atividades, e as crianças quanto mais ela vivencia, mais ela cresce, mais ela aprende, né?!” (Daniela)

A professora Daniela aborda a importância das atividades de movimento, e principalmente de experimentação, na qual a criança percebe por meio do seu corpo as propriedades dos materiais, as texturas, os cheiros, os sabores, a audição, a visão, e dentro desse contexto os conhecimentos diversos se estabelecem. A professora aponta a exploração da criança como essencial no processo de ensino. MUKHINA (1996, p.99) explica que:

A partir do momento que a criança se orienta para o resultado da ação ela consegue descobrir, com a manipulação do objeto, novas propriedades desse: assim descobre que o objeto se desloca, cai, soa, é mole, se comprime, etc. A passagem para a manipulação de dois objetos abre novas propriedades: dois objetos podem ser separados, colocados no, sobre, sob, atrás, do outro. Todas essas propriedades só são “conhecidas”pela criança no momento em que ela age; ao desaparecer a ação, desaparece o “conhecimento”.

A professora Ester desenvolve brincadeiras com as crianças e constata que;

“Você aprende de várias maneiras, né? Têm músicas que ... que aprende a cantar, é... é... aprende a jogar, então quer dizer... é por isso...e outra trabalha *com o corpo e a mente da criança*, quando você bota a criança pra brincar”. (Ester)

As atividades de brincadeiras são relacionadas às aprendizagens que acontecem na relação corpo e mente. O discurso da professora Ester pode ser ilustrado na seguinte cena:

Histórias

As crianças foram para a sala de leitura, nela há vários livros, revistas, alguns brinquedos e fantoches. As crianças, ao chegar à sala, foram pegando livros e iam folheando. A professora perguntou quem poderia contar a história que estava lendo, e algumas se empolgaram. Uma delas iniciou a leitura: ela via as figuras e criava a história, e assim, várias crianças ouviram e contaram histórias. A professora pedia, em alguns momentos que as crianças imitassem os bichos, com sons ou movimentos, ou pedia que as crianças descrevessem os tamanhos. Ao se referir ao sapato da princesa, uma criança encontrou um sapato de brinquedo e mostrou para a professora, dizendo que era aquele o sapato da princesa, daquela cor e tamanho.

Registro do filme

As crianças, de 4 a 5 anos, haviam assistido a um filme, depois foram para a sala de artes. Nesta, a professora pediu para que as crianças pegassem lápis coloridos, e distribuiu um papel em branco para cada um. Ela pediu que registrassem o que viram no filme. As crianças escreveram seus nomes, e depois cada uma desenhou um animal. Algumas crianças perguntavam à professora sobre as cores de determinados animais, sobre quantas patas tinham, e ela também questionava as crianças sobre o que tinham visto. Uma criança ficou inicialmente sem fazer a tarefa, alegando que não sabia, e a professora a incentivou fazendo diversas perguntas. Na medida em que a criança foi desenhando, a professora elogiava e perguntava mais, de tal forma que todos fizeram a atividade.

No exemplo acima, a professora incentivou os alunos a comparar os objetos, a contar, a descrever as formas, a articular os conhecimentos que já possuíam, e acrescentava algo novo. Essa parece ser a relação entre corpo e mente que a professora relata em seu discurso e que possibilita as aprendizagens.

A professora promoveu a articulação entre o que as crianças sabiam, com novos conhecimentos e, por intermédio desse diálogo com as crianças produziu outras aprendizagens. Essa prática proporciona às crianças a ampliação dos conhecimentos, na medida em que articulam, compartilham e expressam idéias, sentimentos, dúvidas, pensamentos, etc.

As motivações das professoras para desenvolver as atividades com as crianças são reveladas na próxima categoria de significados e sentidos das atividades de brincadeiras.

4.2 SIGNIFICADOS E SENTIDOS DAS ATIVIDADES DE BRINCADEIRAS

Aqui, pretendemos apontar os significados e sentidos das atividades de brincadeiras atribuídos por professores de Educação Infantil. Para iniciar essa compreensão, apresentamos a primeira subcategoria:

4.2.1 APRENDER DE FORMA PRAZEROSA

Os critérios que os professores que participaram do curso definem para desenvolverem brincadeiras foram revelados nos questionários, nos quais temos que:

Tabela 6: Critérios para desenvolver brincadeiras

Critérios	N	%
De acordo com objetivos, baseado nas necessidades das crianças.	50	28.74%
Baseado no interesse da criança é ela que sugere as brincadeiras.	49	28.16%
Faixa etária	21	12.07%
As brincadeiras acontecem espontaneamente, não há critérios.	15	8.62%
Depende do dia e/ou da situação	9	5.17%
Do que as crianças gostam e que ao mesmo tempo desenvolvem diversos aspectos	6	3.45%
Disponibilidade de espaços, materiais e horários como critérios para as brincadeiras.	5	2.87%
Critérios diversificados	3	1.72%
As brincadeiras de que gosta.	1	0.57%
Não responderam à questão	15	8.62%
Total	174	100%

Os professores que responderam sobre o fato de os critérios que utilizam para as brincadeiras estarem de acordo com os objetivos que desejam trabalhar e estarem baseados nas dificuldades ou necessidades observadas nas crianças, representam 28.74% das respostas.

Em 28.16% das respostas temos que os critérios são baseados no interesse da criança. São elas quem sugere as brincadeiras, e desta forma brincam livremente com o que gostam.

12.07% das respostas apontaram que utilizam a faixa etária como critério para o desenvolvimento das brincadeiras. O fato de definir critérios baseados em idade pode indicar a observação dos professores sobre o que a criança consegue ou não aprender, e, com base nisso, estabelecem as brincadeiras. Essa informação é importante, pois há uma preocupação em oferecer atividades que as crianças consigam realizar, o que pode ocasionar maior aprendizagem. Entretanto, devemos tomar o cuidado de não subestimar as possibilidades de desempenho das crianças em favor do respeito ao que achamos que ela consegue fazer.

8.62% das respostas mencionaram que as brincadeiras acontecem espontaneamente, e que por conta disso não há critérios estabelecidos. Tal informação pode nos indicar que a inexistência de critérios para as brincadeiras nos remete à falta de um trabalho com brincadeiras dirigidas, já que as professoras apontam que elas ocorrem espontaneamente ou livremente. Por outro lado, podemos inferir que a falta de critérios estabelecidos se relacione com as práticas pautadas nos interesses das crianças, como foi abordado em algumas falas das professoras.

As respostas em que os critérios dependem do dia e/ou da situação foram de 5.17%. Tal informação parece indicar que as brincadeiras são realizadas de acordo com o momento, que podem se referir à organização da instituição, como no caso de uma das professoras entrevistadas que trabalha com as salas ambiente, ou ainda no modo como se estruturam os horários das escolas, nos quais há a preocupação de suprir as necessidades de alimentação, higiene, descanso das crianças, bem como as atividades educativas.

3.45% de professores que se baseiam em atividades “de que as crianças gostam e que, ao mesmo tempo, desenvolvem diversos aspectos”, parecem identificar que as brincadeiras são atividades que promovem desenvolvimento, uma vez que associam o interesse da criança com as possibilidades de aprendizagens.

2.87% das respostas expuseram a disponibilidade de espaços, materiais e horários como critérios para as brincadeiras, o que deve estar ligado à organização da escola.

Em 1.72% das pessoas afirmaram que utilizam critérios diversificados, os quais não são especificados nas respostas, e 0.57% das professoras relataram que têm como critério as brincadeiras que gostam. As professoras defendem que desenvolvem brincadeiras de que mais gostam e que, por isso, têm mais facilidade para desenvolvê-las com as crianças, e 8.62% não responderam à questão.

Há uma preocupação em produzir práticas agradáveis para as crianças porque os professores parecem relacionar o interesse delas à aprendizagem prazerosa.

Para os professores, o significado e o sentido das atividades de brincadeiras parecem estar relacionados em oferecer atividades prazerosas que proporcionem desenvolvimento infantil.

“Eu acredito que eles aprendem brincando, sim, porque o que dá prazer, dá prazer é fácil de acontecer” (Daniela)

“Porque a criança, se ela é desafiada o tempo todo, ela sente o estímulo, ela precisa do desafio pra desenvolver. Não que ela não vá desenvolver da maneira tradicional, mas ela vai ter um desenvolvimento prazeroso”. (Adriana).

“O objetivo pedagógico, nosso, é trabalhar de forma a transformar a escola em lugar de aprendizagem, mas aprendizagem agradável, fazer com que a criança tenha prazer de vir à escola, porque ali vem, não porque simplesmente a mãe não pode ficar com ela, mas ela vem porque ela curte mesmo ficar ali, porque ali é agradável, enfim. Então esse objetivo é o principal”. (Bianca)

As professoras demonstram grande preocupação em produzir um ambiente agradável e prazeroso, parece que a motivação das professoras está pautada em oferecer condições para que as crianças se desenvolvam, o que não inclui apenas espaço físico, materiais, estratégias de ensino, mas também a afetividade. Uma professora relatou que faz por seus alunos o que gostaria que fizessem por seus filhos. Ela parece estabelecer uma relação materna com as crianças com que trabalha, e é isso que parece motivá-la a proporcionar atividades prazerosas às crianças.

Nos discursos a seguir, as professoras revelam outras motivações em relação ao seu trabalho.

“Na minha sala, eu sinto que ... é ... tudo que eu planejo, eu planejo é... através do meu olhar pelas para com as crianças, se esse olhar tá respeitando minhas crianças, é ... essas atividades vão interessá-las, então mesmo quando trabalho com a musicalização, eu noto que tem grande envolvimento, muito! Mas, na literatura é uma paixão muito grande minha, e da literatura eu tiro todos os movimentos, tiro brincadeiras, tá!” (Daniela)

A professora Daniela, que atuou como alfabetizadora por muitos anos, tem na literatura a fonte de conhecimentos para desenvolver atividades com as crianças. Já o discurso abaixo retrata o envolvimento da professora com as crianças.

“Qualquer atividade, o aluno se envolve, vai depender muito, da maneira que o professor ensina. O professor chega aqui, assim e vai dizer ... hoje é isso, hoje vamos ver isso aqui e tal, eles não se envolvem, mas se ele tem recurso, o professor tá envolvido, o professor é alegre, assim, qualquer atividade, que qualquer atividade que eu coloco pros meus alunos eles se envolvem, eles ainda dizem assim ah! Tia eu não vou fazer isso, ah! Tia! Não! vamos pintar? Vamos, vamos ... é ... fazer... vamos ler um livro, e depois vamos desenhar a cena que vocês mais gostaram. Mesma coisa acontece com filme, vamos assistir um filme? Vamos. Vamos pro parque? Vamos. Acho que depende só do professor, como que ele brinca com o aluno”. (Ester)

Esse envolvimento que a professora prioriza como fundamental em sua prática pedagógica lhe dá sentido e significado para as atividades que propõe às crianças, que por sua vez, também se motivam a realizá-las. Esse significado e sentidos parecem estar relacionados à concepção de criança que tem um corpo, precisa se movimentar e, ao mesmo tempo, aprender e se desenvolver.

A observação que as professoras fazem das crianças permite produzir práticas que vão ao encontro do interesse e necessidades das crianças, o que transparece a preocupação delas em exercer seu papel social.

As professoras também relacionam as aprendizagens das crianças com os procedimentos que utilizam com elas, o que parece revelar consciência das ações do seu trabalho.

Nos questionários obtivemos, ainda, a idéia de ensinar de forma prazerosa do seguinte modo:

Tabela 7: Razões para desenvolver brincadeiras

Motivos para o desenvolvimento das brincadeiras	N	%
A criança aprende de forma prazerosa.	117	67.24%
A brincadeira é necessidade das crianças.	23	13.22%
A brincadeira é importante para a interação social.	11	6.32%
Para o desenvolvimento da criatividade, da imaginação das crianças.	8	4,60%.
Estão fora da sala de aula.	7	4.02%
Não desenvolvem brincadeiras com as crianças.	3	1.72%
A brincadeira é importante para acalmar as crianças.	1	0.57%
Não responderam à questão.	4	2.30%
Total	174	100%

Em relação ao desenvolvimento de brincadeiras com as crianças, obtivemos que em 67,24% a brincadeira é considerada importante para a criança, pois esses professores acreditam que ela aprende de forma prazerosa, já que gosta de brincar; e ainda justificam a importância da brincadeira para a aprendizagem de diversos conhecimentos como a seqüência numérica, noções de espaço, de lateralidade, etc. Eles também afirmam que a brincadeira é de fundamental importância para o desenvolvimento do raciocínio, da memorização e de regras.

Em 13,22% das respostas há a defesa de que a brincadeira é essencial para as crianças. Os entrevistados alegam que é uma necessidade delas, o que pode indicar como algo inerente à criança. Em 6,32% das respostas, priorizaram que a brincadeira favorece a interação social, de tal forma que a criança aprende a conviver com as diferenças, a respeitar uns aos outros, e que isso ocorre de forma prazerosa, quando na brincadeira.

As respostas que apresentaram a brincadeira como instrumento importante para o desenvolvimento da criatividade, da imaginação das crianças, representaram 4,60%.

Em 1.72% das respostas, os professores não desenvolvem brincadeiras com as crianças, pois afirmam que quando a criança vai para a escola, ela vê a instituição como lugar de estudo, e que a criança não está acostumada a brincar. Esse percentual, que representa o número de 3 professores no total de 174 que responderam o questionário, é pequeno, mas nos oferece uma idéia

de que ainda permanece no ideário de alguns professores a concepção de brincadeira e escola como coisas incompatíveis, ou seja, o significado e sentido estão fora da criança e são exclusivas das atividades escolares. Esse dado nos indica que ainda temos muito a percorrer para que possamos efetivar práticas pedagógicas nas quais a criança seja plenamente o sujeito dos processos de ensino, aprendizagem e de direitos na Educação Infantil.

0.57% dos professores responderam que a brincadeira é importante para acalmar as crianças. Parece não haver identificação de aprendizagem por meio de atividades de brincadeiras com as crianças, na medida em que as desenvolvem apenas para acalmar ou “gastar as energias” das crianças. Essa concepção de criança ainda, está pautada na visão biologicista e comportamental de desenvolvimento, segundo a qual o principal das observações sobre as atividades que a criança demonstra focalizam apenas a sua constante movimentação, mas sem, entretanto, atribuir significado a elas. Tal movimentação tem significado de bagunça e, por isso, é importante acalmá-las. A brincadeira, nessa perspectiva, é instrumento para a volta à ordem, ao controle da bagunça.

2.30% foi o número de pessoas que não responderam à questão.

A respeito disso, a maioria das respostas da tabela acima reafirma os discursos das professoras entrevistadas de que o significado e sentido de desenvolverem brincadeiras com as crianças está na preocupação em oferecer atividades prazerosas, pelas quais as crianças se interessem e a partir de que aprendam.

Dentro desse contexto, apareceu a importância do envolvimento dos pais, como veremos a seguir.

4.2.1 ENVOLVIMENTO DAS FAMÍLIAS

Um aspecto importante no relacionamento com as famílias é a necessidade de que haja um trabalho de orientação em relação às atividades desenvolvidas na instituição, de forma que os pais possam ficar tranquilos e confiar nos trabalhos dos profissionais que atuam na escola onde seu filho estuda.

A professora Ester relata o problema que tem em relação ao entendimento dos pais acerca do trabalho desenvolvido na escola, da seguinte forma:

“Acho que quando assim ... é, as crianças pedem a gente pra ensinar eles a escrever e a ler, que, às vezes, a gente fica até ai! Filho! Não é agora que você vai aprender a ler! Eu acho que a sala de leitura é um dos espaços mais adequado pro aluno, pra você poder explanar esse tipo de coisa, porque o aluno, de qualquer maneira ele te cobra. Tem aluno aqui, no início, eles acham o seguinte se a professora chegar, e não der uma atividade de escrita, pra eles, não teve atividade, embora você leve pra sala de fantasia, pra sala de jogos, mas eles ficam naquela conversa com a gente! Tia, e hoje? Você não vai dar uma atividade? Digo, ‘olha quanta atividade que nós já fizemos hoje’. ‘Tia, atividade no papel!’ Quer dizer eles cobram a sala de leitura e escrita é o que eles cobram mesmo a gente, e os pais também cobram. Veio uma mãe aqui super preocupada, que disse o que é que a filha dela tava aprendendo, porque todo dia chegava em casa e perguntava ‘o que você fez hoje?’ Brinquei, fui pra sala num sei de que, fui pra sala num sei de que, e a tia deu um desenho. Então ela veio aqui preocupada. Eu digo não é porque a fase deles ainda não tá, a gente ensina, é claro que a gente pede a eles pra escrever o nome, pede pra escrever a cor, que nós aprendemos, os números, hoje nós aprendemos até quanto? 1, 2, 3 tudo, não é fácil, até pra gente não é fácil. Então, a gente não pode cobrar esse tipo de coisa, mas as mães acham que é bom. Quando você chega e diz: hoje a gente vai aprender o número um, número dois, número três, número quatro, só que a gente agora está ensinando de forma lúdica, é diferente”. (Ester)

A professora Ester apresenta a postura que tem em relação aos pais, orientando-os para que possam compreender o trabalho que desenvolve com as crianças. No entanto, apresenta dúvidas em relação ao próprio trabalho, parece ter incertezas sobre o significado da brincadeira no desenvolvimento infantil. Embora, a professora tenha uma crítica ao ensino que realizava anteriormente, em alguns momentos parece não conseguir visualizar outras possibilidades de ensino e aprendizagem. A própria professora identifica suas dificuldades quando fala *“Eu, ainda tenho um pouco de tradicionalismo, que não é fácil, você sair dessa, por mais que você queira assim, ser uma professora inovadora eu acho que o tradicionalismo ainda pesa um pouco forte dentro da gente”* (Ester).

Nessas palavras fica evidente como é difícil para ela argumentar com pais sobre a não priorização de atividades no papel, em cadernos. Realmente, esse processo desenvolve a compreensão das famílias sobre as concepções que norteiam o trabalho dos professores. E, por isso, as ações nessa direção não podem ser apenas individuais, pois ocorrem sempre as comparações dos pais entre os professores, devido ao desconhecimento das famílias dos princípios que regem a Educação Infantil atualmente. Esse trabalho precisa ser institucional, ou seja, a Escola deve pegar para si tais princípios, operacionizá-los no seu projeto político pedagógico.

“As Instituições de Educação Infantil ao definir suas propostas pedagógicas deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais, e a identidade de cada Unidade Educacional, nos vários contextos em que se situem” (BRASIL, 1999)

Talvez os pais tenham a visão de que a aprendizagem esteja relacionada às atividades em que as crianças façam registros de letras, números, desenhos em seus cadernos, e dentro disso, quanto mais registro mais teriam aprendido. Essa idéia nos remete a práticas educativas desvinculadas do pensamento da criança, na medida em que ela apenas reproduz mecanicamente o que a professora pediu.

A mudança da visão dos pais em relação ao trabalho da escola pode ocorrer em função de maiores esclarecimentos acerca do que é desenvolvido com as crianças pelos professores, como nos relatos:

“A independência, é o o ... é...ver importância, no significado daquele rabisco pra ela, o a família dela tá presente aqui, pra eles é importante essa presença da família, é eles se sentem orgulhosos quando eles conseguem abrir a torneira sozinhos, ir no banheiro sozinhos, é aquele é...assim a gente manda muito trabalhinhos pra casa. Então eles chegam com o trabalhinho e tem toda uma história como foi feito o trabalho. E a gente percebeu que mudou muito as crianças aqui na, na nossa escola, por exatamente isso. Essa participação dos pais fez uma segurança muito grande, e os próprios pais, muitos deles não tinham noção, que não são alfabetizados. Então até eles começam a ver a escola de maneira diferente”. (Adriana)

“Incentivar as crianças, é ... eu acho que na verdade é exercitar o olhar ... o olhar... pro ambiente em que ela vive, o ambiente que a rodeia, não só o escolar, né? E pra isso nós chamamos também os pais, tá? Envolvermos os pais nessas atividades, no que eu mais fiz com as crianças pequenas este ano, foi trabalhar as atividades corporais, brincar, cantar”.(Daniela)

“A gente começou um projeto aqui de ... de tá incluindo os pais, de estimular a criança que tem um conceito muito errado que a criança aprende só depois dos três aninhos, né? (Adriana)

Há a preocupação em realizar trabalhos com a participação dos pais. A professora Adriana relatou que é importante “*a conscientização que a gente faz com os pais, de entender que aqueles rabiscos têm um significado pra criança*”, e ainda, apresentou algumas fotos, depois da entrevista, nas quais as crianças realizavam trabalhos junto com os pais, na escola. Isso também foi evidenciado na preparação e execução das festas, como a festa junina, ou as festas de fim de ano. Há grande participação dos pais.

O fato de a escola possibilitar a participação dos pais nas atividades pedagógicas, oferece oportunidade de maior entendimento sobre o trabalho desenvolvido na instituição e, talvez, a mudança da visão dos pais sobre a escola.

O aprendizado que a criança tem na escola é uma referência na vida dela, como nos relata a professora Adriana:

“Uma coisa que a gente tem muito aqui no bairro, que a gente sente na realidade aqui, é muita criança agressiva. Aqui a gente tem muito caso de pais que batem em mães, é ... muita coisa de ... então eles chegam no começo do ano, você vê nitidamente. Você pega uma sala mista com criança que já era da creche, e de criança que vem de fora, você vê como eles chegam, agressivos, e como eles são, eu tava até comentando, ontem, de uma criança, que ela chegou aqui, nossa! Ela mordida, ela mordida a gente, se você vê hoje ele, ele tem um conceito, assim, de ... do que pode, e o que não pode, assim os pais continuam brigando em casa continuam se batendo em casa, mas ele aprendeu a conviver com aquilo, sem afetar ele, entendeu? Ele, ele vê aquilo, ele tá vendo a coisa errada, e ele não tá trazendo pra cá, entendeu? Até, outro dia a mãe comentou, que ele virou pro pai, e ele falou assim, não pode! não pode! Porque é assim, brigou, bateu no amiguinho, então a gente vai sentar, vai explicar, e fazer ele entender, que ele tá ali sentadinho, porque sabe? não é falar ah! ... você brigou, tá! num é assim, você tem que ensinar pra criança, ó aconteceu isso e ... então, ele chegou no pai, o pai foi pra bater na mãe,

ele virou e falou assim: 'não pode! não pode! Ó pensa, não pode!' Desse jeito ele chegou pro pai. Então é uma coisa assim, que vejo nitidamente. Então esse faz de conta, ele tem a oportunidade, de pôr pra fora tudo o que ele tá sentindo, é muito importante pra ele". (Adriana)

No discurso acima, podemos perceber a contribuição da escola em fornecer à criança valores sociais, que talvez não existam na família. É importante ressaltar a postura da professora em explicar para a criança, de modo que ela compreenda determinados conceitos e comportamentos.

As professoras apontaram a importância de a escola oferecer atividades prazerosas para as crianças, em que elas queiram ir para a escola. Nesse sentido, as atividades com os pais parecem também se relacionar com a promoção de um ambiente agradável que forneça à criança a aprendizagem prazerosa.

Vale ressaltar que as crianças aprendem o significado social do que é escola por intermédio da brincadeira. De acordo com MUKHINA (1996), a criança começa a estudar, brincando. Ela vê essa atividade como um jogo, com regras determinadas, e assim apreende diversos conhecimentos fundamentais.

As professoras reconhecem as brincadeiras como essenciais para o desenvolvimento infantil. O que as motiva a desenvolverem atividades de brincadeiras está relacionado com ensinar de forma prazerosa, o que inclui a afetividade e também as atividades que elas identificam como aprendizagem.

Os cursos de formação continuada contribuem muito para que as professoras reflitam, questionem, discutam e tenham mais consciência sobre o trabalho que desenvolvem com as crianças. Assim, os cursos de formação continuada são fontes de significado e sentido das ações docentes, conforme apresentamos abaixo.

4.2.3 CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

As professoras relatam mudança na visão que tinham sobre brincadeira na Educação Infantil em função dos cursos de formação continuada que realizaram. Em seus discursos, temos:

“A gente tem ... o projeto água, e eu trabalho com o projeto água há vários anos, desde que eu tô aqui, 6 anos. E este ano eu fiz o projeto água de uma maneira diferente. Até então ele era feito, assim, com brincadeiras, mas ... é... meio solto, sabe? *E a partir do momento que você vai fazendo cursinhos, aí vai aprendendo outras coisas, outras formas, você vai amarrando as coisas que você já sabe.* ... mas se é uma coisa que eu posso elaborar melhor, pensar, e planejar aí eu vou porque aí a gente tem livro, também, de jogos, de brincadeiras que, às vezes a gente dá uma...busca um pouco, e muito dos cursos que nem o *curso da brincadeira pra mim foi excelente, me abriu assim um horizonte bem grande e o curso de papietagem que também* são coisas que a gente vai interiorizando, né? (Carla)

“eu tenho um conceito muito diferente de brincadeira, do que tinha antigamente, porque você imagina a brincadeira, o quê? É aquilo que você propõe pra criança, num jogo, alguma coisa. Agora já vejo que a brincadeira é tudo assim, é uma história que ela trouxe de casa, aí ... é ficou brava com meu pai, sabe? Dali, a gente tenta tirar assim, criar uma situação, é.... através da brincadeira pra criança entender, que a mãe, às vezes, vai ficar brava com o pai, mas ela não tem que se afetar com aquilo. Então, é um conceito diferente de brincadeira hoje do que eu tinha quando eu cheguei aqui”. (Adriana)

“Porque ... as brincadeiras é de sexta-feira (risos), digo depois que termina as aulas aí pode brincar (risos). *Mas depois que assisti esse curso, eu já ...já mudei mais a minha forma de brincadeira,* e os horários também, que não é... só deve ser de sexta-feira, que não tá... é sexta-feira pode trazer boneca! Sexta-feira a gente pode ir pro parque, não! Ai, depois desse curso que nós estávamos assistimos, eu já mudei minha forma e tudo, eu acho que as brincadeiras ela tem um foco permanente em qualquer hora e em qualquer lugar, vai depender da sua necessidade, se quer ensinar uma coisa através da brincadeira, não interessa se é sexta no início da aula ou no final da aula, em qualquer momento. Porque a criança ela tá preparada a qualquer hora que você quiser pra brincar com ela, e ... e, às vezes, também é uma atividade que você trouxe pra trabalhar naquele momento, mas não é só deixar na sexta feira e nem no final”. (Ester)

O significado e o sentido da brincadeira, para as professoras, parecem ter mudado em função dos cursos de formação continuada, e isso as motiva a realizarem mudanças nas suas práticas educativas com as crianças. Parece haver um compromisso das professoras em buscar mais conhecimentos para ensinar melhor.

BASSO e MELLO (2000, p.164), ao discutirem os resultados de suas pesquisas sobre formação continuada de professores na perspectiva Histórico-Cultural, apontam a necessidade de:

“Articulação dos processos de pesquisa à investigação sistemática dos problemas levantados pelo grupo de professores, de forma que eles elaborem e implementem atividades e procedimentos alternativos e complementares nas diversas áreas do conteúdo escolar, ao mesmo tempo em que tais procedimentos possam auxiliar mudanças nas suas concepções e práticas docentes”.

As modificações no trabalho pedagógico com as crianças são atribuídas aos cursos realizados, uma vez que os professores trocam experiências, discutem problemas, sugerem soluções e ampliam as possibilidades do seu trabalho com as crianças, o que pode significar a melhoria da qualidade na Educação Infantil.

É interessante notar que as professoras fazem críticas aos procedimentos tradicionais, como no discurso a seguir:

“É... quando eu vejo, quando eu observo, as crianças fazendo coisas prontas, né? Assim, pro professor, é... com aqueles objetivos, ainda antigos na verdade, porque nós vamos atingir esses objetivos, também, eu a..a..*eu não ensinei nenhuma vez pras minhas crianças, ficar ensinando a decorar os números, é, nenhuma vez eu fiquei, é... a letra A, letra B, mas todos os dias, nós temos os nominhos, de chamada com as fotos das crianças o nome, e ... a gente coloca, lá no ... gruda, no...no armário de metal, é os nomes das crianças que vieram, quem não veio a gente puxa mais pra, pra direita, os que estão presentes, estão à esquerda, tá!*”(Daniela)

“Eu, ainda tenho um pouco de tradicionalismo, que não é fácil, você sair dessa ... por mais que você queira, assim, ser uma professora inovadora, eu acho que o tradicionalismo ainda pesa um pouco forte dentro da gente, eu acho mais através da escrita, do desenho, que a gente reconhece essa parte, assim ... pelo fato assim da gente ... ainda ter assim, não adianta a professora me dizer assim: Não! eu não sou inteiramente tradicionalista, claro que a gente não é, a gente tá se esforçando pra ... mudar um pouco, essa ...mas eu acho assim, o que a gente ... o que a gente detecta mais, e também através das atitudes dos alunos, que a gente também observa a aprendizagem deles, nossa parte aqui é mais formação de hábitos, é...tratar bem o colega, trancar uma torneira, porque nós vamos ter que fechar a torneira que tá pingando, porque estamos com a dificuldade de água potável, aquela coisa toda, acho que também é mais através das atitudes”. (Ester)

“Existem, professores que ainda estão presos, a atividades que eu fazia há trinta anos atrás, tá?! E, são jovens! Isso, me surpreende, um pouco, mas...porque eu já tô com cabelinho bem branco, apesar de escondido, mas é... talvez

a..a..a...esses professores, que estão ainda começando, como nós fazíamos, há alguns anos atrás, vão ter que trilhar um pouquinho mais, eu acho que vivenciar, e ... eu acredito também, que o grupo provoca mudança, né? Exemplos, então, educadores motivados, uma equipe dinâmica, acaba contagiando quem ainda não tá bem preparado pra isso". (Daniela)

"Nosso objetivo é esse pelo menos ... essa direção de raciocínio, o grande problema é que nem todos pensam da mesma forma. Tem professores muito institucionalizados, né? que tem que desenvolver o conteúdo, que tem que trabalhar objetivo, né? E acha que criança pequena tem que pôr em mesinha sabe? Então, tem professor que é assim, muito resistente. Uma grande parte, mas o objetivo nosso pedagógico é trabalhar dessa forma transformar a escola em lugar de aprendizagem". (Bianca)

"A criança era muito desestimulada, ela num... num tinha que buscar nada. Era entregue tudo pronto, tava pegando o finzinho do mimeógrafo, ainda, então... ela ...é você via que ela num tinha estímulo, num era prazeroso pra ela ... estar na escola era assim, uma coisa assim que eles eram tão pequenininhos, mas já tinha obrigação de adulto: horário pra isso, horário pra aquilo, é, na hora de sentar é tem que é ... com a mãozinha assim, sabe? Tudo diferente. Então a gente pensou em fazer, totalmente diferente daquilo que a gente ã ... tinha visto até então, entendeu? Aí a gente começou, porque se a criança, ela é desafiada o tempo todo, ela ... ela sente o estímulo, né? ela precisa do desafio pra desenvolver, não que ela não vai desenvolver da maneira tradicional, mas ela vai ter um desenvolvimento prazeroso". (Adriana)

"Você sabe, que que eu acho que, às vezes, as crianças estão tristes e quietas com as atividades pré-fabricadas pelo professor, de pouca expressão, é ... desenhos estereotipados, essa coisa que o professor acha que ... o aluno tem que fazer quadradinho, né?! É vamos pintar o quadrado. (risos) É bem essa, mesmo, acho que interesse, é ... essas atividades prontas, que o professor, é ...é o objetivo dele, é que a criança pinte dentro do espaço, entendeu?! Ele pode ter o objetivo que a criança melhore, né? que ela cresça na pintura, mas tem tantas opções... tem menor envolvimento, porque é sem graça, porque ela num tá colocando o que ela sabe ali, ela tá simplesmente fazendo aquilo que o professor pediu". (Daniela)

"As crianças se interessam por tudo. Então a maioria das coisas que você propõe ela quer fazer, mas eu acho que ... uma coisa muito rígida, tradicionalista, que força, por exemplo é... eu pego um desenho mimeografado, e faço ela pintar só dentro do desenho. Esse tipo de coisa, é... forçada, a criança já num num... ela até faz, mas ela não vai fazer, da maneira que ela gostaria". (Carla)

“Assim, a gente foge um pouco do padrão, né? se vai ensinar, por exemplo, você quer trabalhar com eles, cores, é... geralmente é o vermelho associa a maçã, não a gente ... não é de usar muita estratégia, é de usar assim, o momento assim, a gente não tem assim, ã ... aquela cartilha de como trabalhar essa criança, não segue nada assim, pronto. Geralmente a pessoa, é ... usa-se fazer o planejamento da sala, pra depois executar. Aqui é o contrário, você faz, e depois você fala como foi, então a gente não ... não se prende muito assim” (Adriana)

Nos discursos, as professoras defendem a importância de realizar atividades pelas quais as crianças se interessem e a que atribuam sentidos. Elas fazem críticas aos modelos fixos, nos quais as crianças têm que cumprir tarefas determinadas pela professora, mas que não ampliam seus conhecimentos, por apenas se limitar a realizar uma tarefa previamente definida. Tais críticas são importantes porque revelam o significado e sentido que as professoras têm em relação ao seu trabalho, o que nos oferece indícios sobre os motivos de suas ações com as crianças pequenas e, ainda, que os cursos de formação continuada têm modificado o significado das brincadeiras atribuído por elas.

Ao contrário de atividades mecanizadas, as professoras procuram desenvolver a aprendizagem prazerosa que inclui o ambiente rico em materiais lúdicos, a diversidade de espaços na escola, com o envolvimento dos pais. No entanto, em alguns momentos, as professoras parecem apresentar incertezas acerca do trabalho a ser desenvolvido com as crianças, como:

“Eu tô com a segunda etapa que corresponde a cinco anos. Olha ... pra essa segunda etapa, que dizer as coisas ... antes a gente trabalhava até os seis anos, né? que eu era na etapa de seis anos, agora passei pra cinco, pra te falar a verdade, ainda tô ... vendo o que é mais essencial pra eles, o que não é, porque esse é o primeiro ano que tô trabalhando com cinco anos, mas eu acho assim, que o mais essencial, como eu te falei, é a socialização, e já pra essa etapa eu já acho que eles já deve ter ... mais um pouco de coordenação pra que prepara pra seis anos. Não aquela coisa obrigatória, mas já faz é...é respeita o limite de uma linha, um desenho, tudo mais, eu já acho que isso é importante”. (Ester)

A professora parece ter dúvidas em relação ao trabalho com crianças de cinco anos, mas demonstra interesse em observá-las para desenvolver as atividades. Além disso, há a preocupação para preparar a criança para o

próximo ano, já que ela considera que com 6 anos a criança é mais cobrada, pois nessa idade ela vai para o Ensino Fundamental. Outra professora fala sobre o seu trabalho, do seguinte modo:

“Quando a criança vai pra EMEI,... um ano a gente começou a desenvolver as crianças, aí eles foram pra EMEI, em duas salas, numa a professora falou nossa! essas crianças chegaram prontas, na sala ao lado a professora falou assim: nossa! essas crianças são muito indisciplinadas! elas querem fazer tudo sozinhas, parece que não precisa de, eu no comando, entendeu?! Então, a gente começou pensar: ‘porque?’ essas duas diferenças assim, qual que tá correta né? Aí a gente falou assim: ‘não, realmente é ... eles têm esse pensamento de achar que a criança, ela ... ela é muito frágil, pequenininha ela num ... num é capaz, existe muito isso’, Então, a gente queria mostrar que era capaz. A criança, então a gente pegou e começou a trabalhar a criança desde, desde o B1 ela é estimulada. Se você entrar no B1, tem uma folha de cartolina na parede e canetinha pendurada pra ela já começar a se identificar, a pegar a canetinha, a rabiscar, então a gente começou a ... a escola tem essa preocupação porque a gente trouxe”.

Como mostrado nos discursos acima, as professoras apresentam dúvidas sobre alguns aspectos da Educação Infantil. Por isso, a necessidade dos cursos de formação continuada, em que as professoras possam expor suas dúvidas, trocar informações, ampliar seus conhecimentos, e desta forma, mudar suas práticas com as crianças. As parcerias entre instituições que desenvolvem projetos nas escolas parecem também apontar caminhos profícuos à formação das professoras.

4.3. AS INTERFERÊNCIAS DAS CONCEPÇÕES DE CORPO E MOVIMENTO NOS SIGNIFICADOS E SENTIDOS DAS ATIVIDADES DOS PROFESSORES

Neste capítulo pretendemos analisar possíveis relações entre as concepções de corpo e movimento e os significados e sentidos das atividades de brincadeiras atribuídos pelos professores de Educação Infantil.

Esta última diretriz de análise corresponde ao terceiro objetivo específico da pesquisa, uma vez que não era suficiente para nós apenas investigar as concepções de corpo e movimento envolvidas nas atividades de brincadeiras propostas pelas professoras, mas também aprofundar o conhecimento sobre o sentido das brincadeiras para as professoras – as relações entre o objetivo dessas ações e os motivos que impulsionam as professoras a trabalhar tais atividades com as crianças – e, também, sobre o significado que atribuem às brincadeiras – de que forma objetivam-na em sua prática pedagógica, ou seja, por intermédio de quais instrumentos, técnicas, linguagens, condições de trabalho, ciência e arte.

A importância desse objetivo da pesquisa reside no fato de que quando o motivo se desvincula do resultado da atividade humana ocorre a alienação, ou seja, se o motivo da introdução de brincadeiras na prática das professoras estiver relacionado apenas ao cumprimento de uma determinação administrativa, essas atividades serão realizadas de forma mecânica, não favorecendo as aprendizagens e desenvolvimento das crianças.

A tarefa de investigação dos significados e sentidos presentes nas atividades das professoras não é simples, pois demanda o aprofundamento no conteúdo subjetivo das ações que compõem as atividades práticas do trabalho docente. Para tanto, nos propusemos analisar exaustivamente os diferentes resultados advindos de todos os instrumentos utilizados na pesquisa, modificando as estratégias de análise, várias vezes, na tentativa de captar aquilo que estava implícito nas verbalizações e ações das professoras, relacionando-os aos dados objetivos, tomando o cuidado de não modifica-los e nem assumir posições fechadas.

Temos a clareza de que os resultados apresentados a seguir não são conclusivos e, sim, uma possível direção para a reflexão sobre o que move as práticas pedagógicas das professoras de Educação Infantil.

No caso de ensino “Sorvete de Limão” obtivemos as seguintes análises dos professores do curso:

“Ao pintar desenhos de frutas, uma criança de 5 anos pintou o limão de verde, depois de uma breve pausa voltou-se para a professora e disse: “Tia, porque o limão é verde e o sorvete de limão é branco? A professora pediu que ela sentasse e não respondeu à pergunta”.

*G1- A professora não aproveitou a situação para ampliar os conhecimentos das crianças.
G2- A professora deveria ter dado atenção à criança. Ela poderia ter retornado a pergunta para a criança e encontrarem juntas uma resposta.
G1- A professora poderia iniciar levantando hipóteses destas crianças e do grupo. Trazer receita, misturar, trazer tipos de limões diferentes, fazer uma limonada com os alunos, etc.
G2- Através do lúdico, a criança pode experimentar situações que esclareçam dúvidas e que podem estimular a busca por novos conhecimentos.
G1- A criança, por meio das brincadeiras, formula hipóteses e tira as próprias conclusões, e aprende de forma prática, concreta e lúdica.
G2- A criança precisa de uma resposta e o professor precisa aproveitar o seu interesse.*

*I-1-A criança não pode ficar sem uma resposta convincente.
I-2 –As brincadeiras na Educação Infantil são fundamentais, pois geram aprendizado para os alunos, em alguns momentos é necessário que o professor seja o mediador da ação, interferindo sempre que necessário.
I 3 – O educador não pode deixar os alunos sem resposta.
I 1- Uma visita em uma sorveteria, onde todos poderiam aprender o porquê do limão ser verde e o sorvete ser branco, levar um sorveteiro para explicar porquê da diferença, ou assumir que não sabe, mas que vai pesquisar e depois dizer a ele.
I 2- A levantar conhecimentos prévios, propor pesquisa, aguçar a curiosidade dos alunos e tirar conclusões. O professor não sabe a resposta, ele deve dizer que irá pesquisar ou promover um momento em que todos procurem a resposta.
I -3 – Pesquisar e trazer respostas aos alunos, e fazer perguntas aos alunos para que reflitam, pois é assim que o aluno entende e compreende o que aprendeu.
I - 1-As crianças estão sempre em busca de desafios e respostas e que as professoras precisam interferir na brincadeira, em alguns momentos, para ajudar a compreender o que estão fazendo.
I 2-Mesmo na brincadeira com as crianças é importante que o professor explique, tire dúvidas e dê atividades desafiadoras, para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra com êxito.
I -3 –A criança precisa saber o porquê da atividade, pois poderá aproveitar melhor a brincadeira e adquirir um melhor desenvolvimento; é necessário explicarmos as regras, o que a criança irá aprender*

Os grupos apontaram que os procedimentos da professora não foram adequados, pois, não aproveitam a curiosidade da criança e desconsideram a perspectiva do olhar da criança. Sugerem procedimentos que envolvem questionamentos junto às crianças para esclarecer as dúvidas, e recorrem à brincadeira como meio de aprendizagem de novos conhecimentos.

Afirmaram que a criança não pode ficar sem respostas, por isso é importante que o professor seja o mediador do conhecimento, e recorrem ao procedimento de elaboração de pesquisas sobre o tema com as crianças, de forma que reflitam sobre as questões levantadas por elas. Consideram,

também, a importância da intervenção da professora em procedimentos que instiguem as curiosidades das crianças, mediando a aprendizagens dos conhecimentos, auxiliando-as nas atribuições de significados presentes nas atividades propostas, e isso deve ocorrer nas atividades de brincadeiras das crianças.

A afirmação dos professores de que as crianças não podem ficar sem uma resposta e, para isso, elaboram diferentes formas de fornecerem tais respostas aos questionamentos das crianças, indica uma concepção de corpo mais avançada que a biológica, inserindo o pensamento, as reflexões das crianças como parte desse corpo e, ainda, a necessidade de um corpo em movimento. Essa concepção parece sugerir uma relação entre o significado e sentido da prática docente, uma vez que as atividades sugeridas por eles concebem a criança como sujeito do processo de ensino e aprendizagem, e para isso utilizam de estratégias de pesquisa, levantamento de hipóteses junto às crianças, utilizam o aspecto lúdico nas atividades, fazem experiências em que as crianças testem suas hipóteses, etc.

Para as professoras entrevistadas, a mediação que exercem junto às crianças envolve a observação sobre as possibilidades das crianças, como nos mostram os seguintes discursos:

“Na minha sala eu sinto que ... é ...tudo que eu planejo. Eu planejo é ... *através do meu olhar pelas, para com as crianças.* Se esse olhar tá respeitando minhas crianças, é... essas atividades vão interessá-las”.(Daniela)

“É assim ... tipo a gente... a gente dá as dirigidas, são muito poucas, que parte do interesse deles, tá? *A gente procura observar muito as brincadeiras,* as brincadeiras livres, eu acredito, também, que nas brincadeiras existem as regras que eles vão desenvolvendo, então, acho que tudo...tudo tem é.. tá tudo relacionado”.(Bianca)

“É...coloca os nomes em ordem alfabética, depois brinca diferente do último pra o primeiro, todos os dias eles estão convivendo com isso. Aquela visão de que antigamente aprendi, ah! eu tenho que ensinar, as... as letras, fazia decorar. Eu acho que hoje *acontece de uma forma prazerosa, acho que o professor tem que estimular mesmo, tem que instigar a criança a buscar.* Se você prestar atenção, elas te dizem o que é preciso fazer e o que elas tão querendo aprender, o que é importante pra ela naquele momento, e isso não é discurso, porque há trinta anos que eu trabalho. Cada ano eu aprendo

um pouco mais, sobre as crianças, cada ano... Esse ano está sendo um ano muito especial, é ... Já, o ano passado, eu tive crianças em situação de risco, já nesse ano eu tenho um especial, aonde eu tenho muito mais a aprender, do que a dar, eu percebo que ... esse olhar, tem que ser bem exercitado, pra que eu conseguisse mudanças positivas, pra que eu conseguisse, entrosar essa criança. E, eu encontrei esses recursos nessa observação, nessa reflexão, e depois no planejamento. (Daniela)

É interessante identificar essa observação das professoras, pois ela é uma característica fundamental da professora de Educação Infantil e por meio dela elas atribuem significados, sentidos e organizam seu trabalho. MUKHINA (1996, p. 70) ressalta essa importância:

As características psicológicas individuais não devem ser levadas em conta apenas para adaptar a elas a educação e conseguir que cada criança 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.

A relação entre o significado e sentido dessas professoras por meio da estratégia da observação lhes auxilia a superar as condições subjetivas que envolvem o sentido do trabalho docente, no caso delas, a falta de formação específica para trabalhar com crianças com necessidades especiais ou para argumentar sobre a necessidade de atividades dirigidas.

O fundamental é que a observação das necessidades e características das crianças oferece às professoras informações importantes sobre o desenvolvimento de sua prática pedagógica, bem como para a reformulação de suas concepções sobre a criança.

Embora as professoras relatem a observação das crianças para o desenvolvimento das atividades, podemos perceber no evento abaixo, a dificuldade de uma delas em associar suas observações sobre as crianças aos objetivos propostos por ela na brincadeira.

Corre cutia

A professora chamou as crianças, de 2 a 3 anos, para darem as mãos dentro da sala. As crianças estavam em círculo de mãos dadas, a professora pediu que sentassem. Todas obedeceram. A professora ficou em pé, com um brinquedo na mão, e começou

a cantar “corre cutia na casa da tia...”. Apesar do esforço da professora, as crianças não cantaram, talvez por não conhecerem a música, e em determinado momento da música a professora colocou o objeto atrás de uma criança. Esta olhou para a professora como quem pergunta o que deve fazer...A professora disse: ‘você tem que correr!’ A criança correu, mas sem entender por que. Ela olhava a professora de forma interrogativa, mas não disse nada. Depois a professora iniciou novamente a música e disse para que a criança colocasse o objeto atrás de determinada criança, e ela obedeceu, mas a outra também não sabia o que fazer, e a professora dizia ‘corre!’ E elas correram para lados opostos, o que revelou o total desconhecimento das crianças em relação àquela atividade.

Na cena descrita, a professora Carla, tentou desenvolver a brincadeira, no entanto as crianças pareciam não compreendê-la. Elas não realizavam as ações sem o comando da professora, pois não entenderam as regras da brincadeira.

MUKHINA (1996, p.50) afirma que “*O ensino leva em conta o nível de desenvolvimento alcançado, não para se deter nele, mas para compreender até onde impulsionar esse desenvolvimento e dar o passo seguinte*”.

Realmente, trabalhar brincadeiras que envolvam muitas regras com crianças pequenas não é tarefa fácil, e talvez nem adequada. É preciso que as crianças também compartilhem dos significados que a professora atribuiu ao escolher determinada brincadeira. Isso exige um processo mais longo, com estratégias que envolvam outras alternativas de brincadeiras. Por exemplo, primeiro uma história sobre o animal cotia, em que as crianças explorem, vejam figuras, etc; cantar a música e explicar o que significa, para depois ir, aos poucos, introduzindo a brincadeira. O fato de essa professora não conseguir realizar a atividade não significa que ela não tenha claros o significado e sentido desse tipo de brincadeira, e ainda que a concepção de corpo e movimento não sejam adequadas à de criança, pelo contrário, introduzir a atividade de brincadeira já demonstra um avanço de concepção de corpo e movimento. Contudo, a articulação desses significados e sentidos com as estratégias de como fazer a atividade na prática com as crianças, de forma que a brincadeira gere aprendizagens para elas, é um processo que demanda mais tempo, formação e reflexão aprofundada sobre o porquê de as crianças não conseguirem fazer a atividade.

A entrevista da professora Daniela revela suas concepções de corpo e movimento, as quais parecem estar relacionadas ao sentido que ela atribui ao seu trabalho:

“Eu gosto de contar história fora, gosto de cantinho, achar um cantinho. Parece que pra cada história eu preciso de um lugar diferente. Nós temos um cantinho especial na sala que é o cantinho de leitura e, eu acho (...), às vezes, eu tô trabalhando com pequeno grupo, eu noto que uma criança foi lá pro cantinho da leitura e convidou crianças e vai contar histórias pras crianças. Por isso que eu falo que eu acho que eu gosto muito da literatura e eles acabam se apaixonando, porque o brilho do professor, quando o professor passa, influencia, né?”
(Daniela)

Em outros momentos das filmagens dessa professora, pudemos registrar a seguinte cena, que parece ilustrar a relação entre suas concepções e os significados e sentidos atribuídos à sua prática docente:

Tomate

A professora propôs às crianças de 3 anos para verem se o tomate que tinham plantado já estava bom para comer. Todas ficaram empolgadas e foram rapidamente para a horta. Lá havia alguns tomates maduros e também rabanetes. As crianças colheram e perguntavam à professora se estava bom pra colher; questionavam sobre bichos que havia na horta; mexeram na terra, e, por fim, as crianças pegaram os tomates e foram lavar. Entregaram à professora que os lavou novamente, sentou com as crianças na sala em torno de uma mesa, cortou os tomates e os rabanetes em um prato. As crianças experimentaram, algumas comentavam que gostavam muito, outras que não gostam de tomate, preferem rabanete e, em questão de segundos, devoraram o que colheram na horta.

Por meio da mediação da professora, as crianças têm possibilidades de compreender uma série de conhecimentos, porque participam de todo o processo, interagindo, questionando, refletindo, aprendendo por meio do seu corpo. E, por intermédio dessa ilustração, podemos verificar que estão presentes estratégias importantes para as aprendizagens das crianças, tais como: questionamento, observação, manipulação e exploração de objetos e do ambiente, fortalecimento de atitudes saudáveis para a vida, discussão sobre o assunto entre as crianças, etc. Esses procedimentos sugerem a relação entre concepções, ações e sentidos da atividade para a professora e, conseqüentemente, também, produzem significados e sentidos para as crianças “mergulharem no prazer de conhecer”.

A entrevista da professora Ester sugere sua concepção de corpo relacionada com a aprendizagem das crianças, por meio das percepções corporais que elas demonstram nas atividades. Assim, as crianças percebem

as qualidades dos objetos, como as cores, os cheiros, as temperaturas, os sons, e articulam conhecimentos baseados no conjunto dessas experiências, proporcionados pela relação entre as concepções da professora e os significados e sentidos que ela atribui à sua prática docente:

“Quando começou, que não era salas ambiente, começou com a gente trabalhando com as cores, hoje é o azul, é o azul, o que tem de azul na sala? Começou trabalhando com o livro, né? E eu achei assim, super importante que a gente começou com a cor azul, por incrível coincidência, a casa? Azul, onde nós estudamos, as paredes? Azul, e aí, fomos observar a cor do céu, que é que tinha. Aí tinha mochila que era azul, aí vou trabalhar azul claro e azul escuro, então, tudo que a criança via ao redor dela, ela dizia “olha tia é o azul”. Quer dizer, foi uma atividade que era escrita, era pintada ao mesmo tempo que tinha que fazer as cores, e que fixou muito na criança e sem você forçar, entendeu? E cada um, queria hoje, olhar qual era a cor que tava, e aí assim, nós fomos trabalhando, o amarelo, o verde, e eu acho que fixou melhor. Aí o problema é que a gente tem uma mania, que é muito errada, que é um conceito muito errado, que a gente tem o costume de pintar a nuvem azul, e a nuvem não é azul, aí, pra tirar isso da criança, que a nuvem não é azul eu digo, a gente vê, acha que a nuvem é azul, mas nós vamos lá pra fora, nós vamos observar, que o azul é o céu, e que reflete na nuvem, mas a nuvem é branca. Aí é que eles, acho que é um conceito que a gente já vem de muitos e muitos anos, que a nuvem é azul, mas não é, na verdade é que a água, ai eles queriam pintar a água de azul, eu disse quando a gente tá no mar, não é que a água seja azul, é o reflexo que dá lá do céu, quando dá a cor que a gente vê. A água na realidade a água é incolor, a água não tem cor, quer dizer (...) quando pinta a água de azul, de azul, mas já expliquei pra eles, não é que a água seja azul. Então, através desses livros, que a gente trabalha com as cores eu achei, assim, super importante como eles aprenderam de uma maneira, do que chegar aqui e falar verde, e a palavra verde, ai vão pintar o quadradinho de verde. Eu acho que não seria tão legal como você trabalhar o conteúdo, né?” (Ester)

É interessante o relato dessa professora, pois a sua observação sobre as crianças durante a atividade auxiliam-na na reflexão sobre as percepções corporais das crianças ao interagirem com o ambiente externo, as quais foram desencadeadas pelo trabalho com livros sobre a cor azul, e desenvolveu-se para as demais cores que foram sugeridas pelas próprias crianças. Essas estratégias que envolvem a pesquisa da criança, o questionamento, a exploração do ambiente, dos seus corpos em movimento, geraram na

professora a necessidade de ampliar os conhecimentos das crianças sobre os conhecimentos científicos imbricados na atividade.

É importante lembrar que essa professora leciona naquela escola cuja estrutura física é uma casa adaptada que possui escadas. Tivemos a chance de observar as crianças em movimento nesses ambientes e identificar que elas aprenderam a se deslocar, principalmente nas escadas, com cuidado e atenção para não caírem. Certamente, isso é o resultado de um trabalho bem planejado por essa professora, que sugere as relações entre o significado e o sentido, suas concepções sobre a criança, seu papel como mediadora entre as aprendizagens e o desenvolvimento infantil, as quais superam as condições objetivas de trabalho, inadequadas para a faixa etária com a qual leciona, e, possibilitam às crianças o desenvolvimento de novas e importantes habilidades para sua vida.

No relato da professora Adriana também aparece o trabalho com as cores, surgido da observação das crianças sobre o ambiente:

“É...de repente o vermelho, vou fazer associação com a maçã, mas, aí na hora do verde, a gente foi passear lá fora na área verde, então, é... porque geralmente você vai ensinar cores e você usa o mesmo padrão pra todas as cores, né? Não é, é aqui é assim, é o momento mesmo, é aquela coisa assim, de nada pronto, de repente nem tava no meu programa ensinar cores. A gente foi na grama e alguém falou assim: Nossa! a grama é verde. Daí, já parte a apresentação da cor verde e tal, a gente num tem essa estratégia”.(Adriana)

Nos relatos acima podemos perceber que as professoras identificaram aprendizagens das crianças por meio das intervenções que realizaram. Elas consideram as percepções das crianças para introduzirem atividade de ampliação dos conhecimentos, e, para isso, utilizam maneiras diversificadas para ensinar, organizando estratégias de ensino.

Outras estratégias compõem as práticas pedagógicas de Ester e Daniela, tais como: a dramatização e a leitura de histórias:

“Eu acho assim, quando a gente, eu uso mais a parte ... de dramatização. Se eu quero que o aluno aprenda mais, eu gosto muito de trabalhar com teatro, inclusive que nós estamos até montando agora uma peça, que aqui não tem espaço. Quer dizer, essa é uma, é estratégia que eu uso muito, também você chamar o aluno pra participar, fazer parte da peça do teatro. Ali,

ele se envolve bastante porque cada um tem a sua responsabilidade dentro do papel. Que é muito diferente de você chegar, sentar e contar história, de quando você puxa a participação do aluno; é uma estratégia que eu faço”. (Ester)

“Uma ...é... estratégia que eu adorava, é...eu adoro ler pras crianças, ler. Todos os dias eu leio pros meus alunos. No início, as crianças pequenas, no comecinho do ano, com 3 anos e pouquinho, elas não prestavam muita atenção, quando eu ia ler, mesmo que fosse curta. Aí eu ... percebi que eu tinha que contar, mostrando a gravura, e que eu deveria utilizar mais os fantoches, e, gradativamente, eu fui enriquecendo isso. Hoje eles ouvem histórias com mais atenção e participam mais.(Daniela)

O relato da professora Ester nos indica que as suas concepções de corpo e movimento estão relacionadas à utilização da estratégia de dramatização, por meio da qual ela incentiva a participação de todas as crianças; instiga o desenvolvimento da responsabilidade no momento em que a criança assume o papel de desempenhar e ainda diferencia esse processo de organização de teatro com as crianças da estratégia de apenas contar histórias.

Essa prática da professora vai ao encontro do que MUKHINA (1996, p. 195) diz sobre a importância da dramatização para as crianças pequenas e da mediação da professora nesse processo:

“É somente através da atividade conjunta que as crianças se integram e estabelecem as diversas relações que constituem a base da sociedade infantil e que contribuem para o desenvolvimento da personalidade de seus membros. (...) Para o desenvolvimento da personalidade, nada é mais importante do que o jogo. A criança assume o papel de um adulto, reproduz suas atividades e suas relações e, dessa forma, assimila as regras e os motivos que determinam a conduta do adulto no âmbito social e de trabalho. (...) Depende do educador que as relações entre as crianças no jogo tenham um efeito positivo para a educação. Quando é necessário, o educador indica às crianças o argumento do jogo, observa como se distribuem papéis (às vezes intervém, com tato) e vigia para que as crianças atuem de forma coordenada. É importante passar paulatinamente para jogos que dependem de uma estreita colaboração dos participantes, exigindo que cada um leve em conta o companheiro”.

A utilização dessa estratégia pela professora Ester nos indica que suas concepções sobre a criança relacionam-se aos significados atribuídos por ela

para o desenvolvimento dessa atividade, uma vez que, por intermédio dela desenvolve habilidades importantes para as vivências sociais das crianças, como também, consegue superar as condições objetivas de trabalho relacionadas à falta de espaço na escola para a implementação dessa atividade. O sentido da utilização da estratégia de dramatização revela-se na sua observação de que as crianças aprendem melhor dessa maneira.

Para a professora Daniela, o sentido de sua prática docente parece ter origem em seu gosto pela leitura e nos vários anos de trabalho como professora alfabetizadora. A partir da estratégia de ler histórias para as crianças pequenas, ela aprofunda sua habilidade de observação das crianças durante a atividade, e ainda elabora reflexões sobre o porquê de as crianças não conseguirem prestar atenção na história. Essas reflexões envolvem a sua própria prática e culminam na reestruturação das suas ações, incluindo outros materiais de apoio que possam envolver as crianças. O significado e sentido parecem intrinsecamente relacionados, uma vez que, o sentido atribuído lhe auxilia a alterar condições objetivas de sua prática, fornecendo-lhe o significado que a mantém na busca de melhorar sua prática educativa com as crianças.

Em síntese, os resultados obtidos nos indicam que a maioria dos professores de Educação Infantil pesquisados demonstra um avanço nas concepções de corpo e movimento, pautadas mais no aspecto social e cultural de desenvolvimento infantil, levando em consideração as necessidades de expressão, de movimentação, de exploração e experimentação das crianças sobre o que vivenciam, tanto na escola, como fora dela.

As atividades de brincadeiras com as crianças são atualmente mais utilizadas por eles e parecem tender a aumentar ao longo do tempo, uma vez que a concebem como importante conteúdo para o incremento das aprendizagens das crianças com as quais trabalham.

As estratégias utilizadas para a inclusão das brincadeiras no cotidiano com as crianças apresentaram-se bastante diversificadas, envolvendo ora os interesses das crianças, ora os conteúdos mais escolares; ora individuais, ora coletivas; diferentes espaços e materiais e, ainda, em vários momentos da rotina diária.

Os significados e sentidos atribuídos para a implementação das brincadeiras no dia-a-dia de suas práticas pedagógicas com as crianças

relacionam-se à compreensão dessa atividade como geradora das aprendizagens das crianças e, para isso, ela precisa ser desenvolvida de forma prazerosa. O envolvimento das famílias na escola foi apontado como um aspecto importante para os professores, pois a falta de compreensão dos pais sobre esse trabalho com brincadeiras gera nos professores um esforço individual desnecessário, por isso esse trabalho tem que ser desenvolvido institucionalmente. Além disso, a formação continuada sobre a brincadeira e nos sentidos e significados atribuídos pelos professores.

Por último, os dados sugerem indicativos de haver relações entre as concepções de corpo, movimento e os significados e sentidos sobre a brincadeira atribuídos pelos professores, ao confrontarmos o que eles dizem e o que fazem. Tais evidências revelam-se na diversificação das estratégias utilizadas pelos professores para desenvolverem brincadeiras com as crianças, nos materiais utilizados, nas fontes em que buscam os conhecimentos necessários para superar as condições objetivas e subjetivas relativas ao significado e sentido do trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas das profissionais da Educação Infantil identificadas no trabalho de mestrado estavam marcadas por disciplina rígida, na qual as crianças deveriam cumprir tarefas pré-estabelecidas, permanecendo grande parte do tempo, sentadas e em silêncio. Tais práticas prejudicam as crianças na medida em que não oferecem oportunidades de aprendizagens.

Diante desse quadro, procuramos nesta pesquisa, levantar e analisar as influências e conseqüências da concepção de corpo e movimento das professoras de Educação Infantil nas suas atividades com as crianças, e relacionar tais concepções aos significados e sentidos da atividade de brincadeira atribuídos por professores de Educação Infantil.

A fundamentação teórica e metodológica foi embasada na psicologia Histórico-Cultural, a partir do qual utilizamos os conceitos de corpo, movimento, brincadeira, e significado e sentido. Com base nesse referencial teórico, buscamos responder à questão de pesquisa: Quais concepções de Corpo e Movimento estão presentes nas práticas educativas de professoras de Educação Infantil e como tais concepções interferem nos significados e sentidos atribuídos por elas nas atividades de brincadeira das crianças?

Pudemos verificar, neste trabalho, que os professores que atuam na Educação Infantil consideram que as aprendizagens das crianças se relacionam com as possibilidades que têm de se expressar, de se movimentar, de interagir, de observar seus alunos e promover oportunidades de desenvolvimento infantil.

As professoras defendem que a autonomia, independência e socialização são essenciais no trabalho que exercem com as crianças pequenas, e para que isso ocorra promovem condições que favorecem tais aprendizagens. As práticas identificadas revelam a intenção de promover aprendizagens por meio de espaços diferenciados, ricos em objetos e materiais que suscitem o interesse na criança.

Por outro lado, há necessidade de rever os espaços destinados às escolas de Educação Infantil, pois, embora haja instituições com espaços amplos, isso não incide em todas as escolas. Os professores se empenham para realizar atividades que promovam o desenvolvimento infantil, mas é

preciso haver condições que contribuam para melhoria do seu trabalho.

Há grande preocupação das professoras em realizar atividades em que as crianças tenham interesse, pois acreditam que deste modo elas são capazes de aprender mais e melhor. Por isso as professoras estão atentas aos interesses e necessidades das crianças, e procuram desenvolver atividades prazerosas. As brincadeiras são consideradas, pelas professoras, como atividades prazerosas, nas quais as crianças aprendem com interesse.

Para as professoras, o significado e sentido das brincadeiras parecem estar relacionados com o aprender de forma prazerosa, que está ligado também ao oferecimento de ambiente agradável com a afetividade das profissionais, o que inclui o envolvimento das famílias, na medida em que promovem atividades em conjunto, observam e intervêm sobre os valores que as crianças aprendem na educação familiar. É relevante o trabalho realizado com os pais, já desenvolvido por algumas escolas, por se mostrar profícuo no sentido de proporcionar o entendimento acerca do que é realizado na escola, e promover maior proximidade entre pais, filhos e escola.

As professoras apontaram mudanças no modo de pensar e agir com as crianças em função dos cursos de formação continuada. E, apesar de transparecerem incertezas e conflitos de idéias e práticas, demonstraram em alguns momentos atividades que nos revelam as influências das concepções de corpo e movimento nos significados e sentidos das atividades de brincadeiras. As atividades estiveram marcadas pelas amplas possibilidades que as crianças tiveram de explorar, questionar, refletir, aprender com todo o seu corpo.

As mudanças identificadas nesta pesquisa são bastante significativas em relação aos dados analisados na pesquisa de mestrado. Tais modificações parecem estar ligadas aos cursos de formação continuada, fruto de parcerias entre as instituições de Educação Infantil e as Universidades e aos cursos propostos pela Secretaria de Educação.

É importante ressaltar que a pesquisa de mestrado foi realizada num momento de mudança de gestão do Ensino Infantil da Secretaria do Bem Estar Social para a Secretaria da Educação. Esta Secretaria investiu na formação continuada das professoras e na elaboração de um projeto pedagógico, de modo que ocorreram muitas mudanças em relação aos materiais, à

organização do trabalho, e à forma de trabalho das professoras.

Os projetos desenvolvidos nas escolas de Educação Infantil em parcerias parecem apresentar resultados fecundos para o trabalho com as crianças, pois possibilitam o intercâmbio de saberes que geram novas formas de conduta das professoras com as crianças. Além de se mostrar, também, como um instrumento de formação dos professores, na medida em que estes vivenciam com as crianças, trocam informações com outros profissionais, e desta forma ampliam as possibilidades de ensinar e aprender, o que acarreta maior consciência sobre o trabalho que desenvolvem.

Essas mudanças ocorridas nas práticas das professoras de Educação Infantil, as quais parecem estar intimamente relacionadas com os cursos de formação continuada, revelam-se sobretudo nos projetos temáticos (sobre alguns temas como: horta, trânsito, água), que levam em conta a aprendizagem por meio do corpo e movimento das crianças, realizados nas escolas em parcerias com outras instituições.

Esperamos que esta pesquisa, que trouxe à tona as concepções de corpo e movimento das professoras de Educação Infantil, bem como os significados e sentidos atribuídos por elas às atividades de brincadeiras, possa contribuir para melhoria da qualidade de práticas com as crianças pequenas e gerar outras pesquisas que aprofundem o conhecimento sobre a complexa relação de ensino e aprendizagem nas práticas pedagógicas.

Sugerimos a elaboração de projetos temáticos para a Educação Infantil que envolvam toda a comunidade escolar, a comunidade local, as parcerias com Universidades e outras instituições, que tenham a brincadeira como princípio para o desenvolvimento das atividades, de forma que ocorram intercâmbios de saberes, e deste modo, as crianças tenham momentos prazerosos de aprendizagens e, a escola se torne um espaço para compartilhar e ampliar os conhecimentos produzidos dentro e fora dela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Muriane Sirlene Silva. **Representações de professoras: elementos para refletir sobre a função da instituição escolar e da professora de Educação Infantil**. Dissertação de Mestrado apresentada na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, SP. 2004.

AYOUB, Eliana. **Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil**, in: Revista Paulista de Educação Física; Universidade de São Paulo, suplemento nº 4, 2001, p. 53 – 60.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por Amor e Por Força: rotinas na Educação Infantil**. Tese de Doutorado apresentada na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, SP. 2000.

BASSO, Itacy Salgado. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de História**. Tese de Doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 1994.

BASSO, Itacy Salgado. **Significado e Sentido do trabalho docente**, in: Cadernos Cedes v.19, Campinas-SP. Abril 1998.

BASSO, Itacy Salgado. MELLO, Maria Aparecida. **Educação Continuada de Professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental: produção de Textos**. In: ABRAMOWICZ, Anete; MELLO, Roseli Rodrigues de. Pesquisas e Práticas. Campinas, SP: Papyrus, 2000 p. 163-176

BETTI, Mauro. **Educação Física e Sociedade**. Editora Movimento. São Paulo, 1991.

BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física**, in Cad. CEDES v.19 n.48 Campinas - ago.1999.

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.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. – Brasília 1999.

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: FARIA, Ana Lúcia G. e PALHARES, Maria S. (ORGS) **Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e desafios**. Campinas. Editora Autores Associados, 1999.

CERISARA, Ana Beatriz. **O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas**. Educação e Sociedade, Campinas, Vol. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em www.scielo.br ; Acesso em 10/10/2007.

CERISARA, Ana Beatriz; **De como o Papai do Céu, o Coelho da Páscoa, os Anjos e o Papai Noel foram viver juntos no Céu!** In: O Brincar e suas Teorias, KISHIMOTO, Tizuko M. (ORG.) São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2002(b).

DUARTE, Newton, **Habilidades e Competências: a Educação e as Ilusões da Sociedade do Conhecimento**, Trabalho apresentado na Sessão Especial durante a XXIV Reunião Anual da ANPED, 8 a 11 de outubro de 2001, Caxambu, M.G.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**. Campinas: Autores Associados, 1993.

FILGUEIRAS, Isabel Porto; **Movimento e Educação Infantil: Um Projeto de Formação em Contexto**; Tese de Doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo – USP; 2007.

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.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder, Paz e Terra, 3ª edição, São Paulo, 1989.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto. **Quietas e Caladas: Reflexões sobre as atividades de Movimento com crianças na Educação Infantil**. Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2003.

KRAPIVINE, V. **Que é Materialismo Dialético?**, Edições Progresso, Moscovo, 1986.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Educação Infantil e Currículo, in: FARIA, Ana Lúcia G. e PALHARES, Maria S. (ORGS) **Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e desafios**. Campinas. Editora Autores Associados, 1999.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Bruner e a Brincadeira**, in: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (ORG) O Brincar e suas Teorias. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2002.

LEONTIEV, Aléxis, **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Tradução do francês por Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

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.

MELLO, Maria Aparecida, CAMPOS, Douglas Aparecido de. **A Teoria Histórico-Cultural de Vigotsky em Foco: reflexões acerca do seu aparato conceitual, metodológico e histórico nas práticas educativas**. In: ABRAMOWICZ, Anete; PASSOS, Carmen Lúcia Brancaglioni; OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato (ORGs). Desafios e Perspectivas em Educação e da Formação de Professores. 1 ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007, v. 1 p.41-58

MELLO, Maria Aparecida, **Aprendizagens sem dificuldades: a perspectiva Histórico-Cultural**. Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, v.1, 2007.

MELLO, Suely A. Contribuições de Vigotski para a educação Infantil, in: MENDONÇA S. G. L. ; MILLER, S. (Orgs.) **Vigotski e a Escola Atual: fundamentos teóricos e Implicações pedagógicas**. Araraquara, SP. Junqueira e Marin, 2006.

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

NONO, M. A; MIZUKAMI, M. G. N. Sobre Casos de Ensino, in: SILVA, A.; ABRAMOWICZ A; BITTAR, M (Orgs); **Educação e Pesquisa: Diferentes percursos, diferentes contextos**. São Carlos, RIMA, 2004.

OLIVEIRA, B. A. Fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, in: MENDONÇA S. G. L. MILLER, S. (Orgs.) **Vigotski e a Escola Atual: fundamentos teóricos e Implicações pedagógicas**. Araraquara, SP. Junqueira e Marin, 2006.

OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz, **Concepção de infância na Educação Física Brasileira: Primeiras Aproximações**. Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Campinas – UNICAMP, 2003.

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.

SMIRNOV, A. A; LEONTIEV, A.V. RUBINSHTEIN, S.L.; TIEPLOV, B.M. **Psicologia**, tradução direta do russo pelo Dr. Florêncio Villa Landa. Primeira edição em espanhol. Tratados e Manuales, México, 1960.

SOARES, Carmen. **Educação Física: Raízes Europeias e Brasil**. Editora Autores Associados, Campinas, 1994. 2 edição revisada

SHUARE, Marta. **La Psicologia Soviética tal como la veo**. Editorial Progreso, Moscú, 1990.

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

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III. Problemas del desarrollo de la psique**. Editorial Pedagógica, Moscú, 1995.

ZAPORÓZHETS, A. **Estúdio psicológico del desarrollo de la motricidad em el nino preescolar**. In: DAVIDOV e SHUARE (orgs.) *Psicologia Evolutiva y Pedagógica em la URSS (antologia)*, Moscou, Editorial Progreso, 1987.

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.

APÊNDICES

APÊNDICE 01

QUESTIONÁRIO

DADOS PESSOAIS

Sexo: () masculino () Feminino

Idade: _____ anos

Estado Civil: () solteiro () casado ou outra forma de união () separado, desquitado, divorciado ou viúvo.

Lugar de nascimento:

Cidade: _____ Estado: _____ País, se fora do Brasil: _____

Tem filhos? _____ Quantos _____ Em quais idades? _____

FORMAÇÃO ACADÊMICA

Ensino Fundamental: 1ª a 4ª séries () Completa () Incompleta () Escola publica () Escola particular

Ensino Fundamental: 5 a 8ª séries () Completa () Incompleta () Escola publica () Escola particular

Ensino Médio: () Completo () Incompleto () Escola publica () Escola particular

Magistério: () Completo () Incompleto () Escola publica () Escola particular

Superior: Qual? _____ () Completo _____ Ano () Incompleto () Escola publica () Escola particular

Pós-Graduação: Qual? _____ () Completo _____ Ano () Incompleto () Escola publica () Escola particular

Especialização: Qual? _____ () Completo _____ Ano () Incompleto () Escola publica () Escola particular

Com que frequência você lê?

- () diariamente
() duas a três vezes por semana
() fins de semana
() raramente

Quais os assuntos que você lê

preferencialmente? _____

Você sabe trabalhar com computador? () Sim () Não

Você tem computador em casa?

Para que você utiliza o computador?

Quais tipos de sites você mais navega?

Você utiliza a internet? () Sim () Não Para que?

Com que frequência você utiliza a internet? () diariamente

- () duas a três vezes por semana
() fins de semana
() raramente

DADOS PROFISSIONAIS

Em que escola municipal de Educação Infantil você trabalha? _____ Ano _____

Em qual função? _____ Qual a faixa etária das crianças _____

Já havia trabalhado com crianças? () Sim () Não Onde? _____ Qual função? _____

Já trabalhou com outras faixas etárias? () Sim () Não Onde? _____ Qual função? _____

O que motivou você a trabalhar com crianças? _____

Já assumiu cargo de chefia ou direção? () Sim () Não Aonde? _____ Ano _____

1. Você acha importante as crianças de 0 a 3 anos freqüentar creches? Porque?
2. Você acha importante as crianças de 4 a 6 anos freqüentar a pré-escola? Por que?
3. Em que idade você acha que a criança deveria entrar para a escola? Por que?

4. Quais momentos da rotina diária de sua profissão de que você mais gosta? Por que?
5. Quais momentos da rotina diária de sua profissão de que você menos gosta? Por que?
6. Quais sugestões você daria para modificar os momentos da rotina que você menos gosta?
7. Quais os momentos da rotina diária de seu trabalho que você acha mais importantes para as crianças? Por que?
8. Qual o número de crianças que você trabalha atualmente? Você acha ideal? Qual o número seria ideal?
9. Quais as principais dificuldades você enfrenta no dia-a-dia de seu trabalho com as crianças?
10. Quais soluções você sugere para superar essas dificuldades?
11. Quais os conteúdos que você acha mais importantes de serem ensinados para as crianças? Por que?
12. Você acha que a Educação Infantil deveria trabalhar outros conteúdos além desses que você citou? Quais? Por que?
13. Você desenvolve brincadeiras com as crianças? Por que?
14. Em quais momentos da rotina diária você propõe brincadeiras? Por que?
15. Quais os critérios você utiliza para definir as brincadeiras?
16. Como você propõe essas brincadeiras para sua turma, ou seja, quais estratégias você utiliza?
17. Em quais espaços você desenvolve essas brincadeiras?
18. Você acha adequados tais espaços?
19. Quais sugestões você teria para melhorar a qualidade dos espaços na sua escola?
20. Nos dias de chuva quais espaços você tem acesso para desenvolver as brincadeiras?
21. Você tem alguma dificuldade em utilizar os espaços para realizar as brincadeiras? Quais?
22. Sua escola tem esquema de rodízio entre as turmas para acessos aos diferentes espaços?
23. Qual é o tempo que você tem durante a rotina diária para desenvolver atividades de brincadeiras com as crianças?
24. Você acha suficiente esse tempo? Por que?
25. Quais os tipos de brincadeiras você trabalha?
26. De onde você retira essas brincadeiras?
27. Quais os tipos de brincadeiras você fazia quando era criança?
28. Você já utilizou algumas dessas brincadeiras com as crianças? Quais? Por que?
29. Como as crianças se envolveram nessas brincadeiras?
30. Quais brincadeiras são as preferidas das crianças na escola? Por que você acha que isso ocorre?
31. Quais as brincadeiras elas não gostam? Porque?
32. Os materiais que você tem na escola são suficientes para as atividades com as crianças?
33. Quais você sente falta?
34. Os espaços de sua escola são de boa qualidade para desenvolver as brincadeiras com as

crianças? Ou seja, tipo de pisos, luminosidade, ventilação, tamanho, muito quentes, muito frios, etc.

35. Quais os espaços você considera inadequados?
36. O parque tem brinquedos de qualidade?
37. Quais brinquedos do parque você acha que não são adequados para as crianças? Por que?
38. Esses brinquedos do parque têm manutenção constante? Qual é a periodicidade?
39. Você utiliza os brinquedos do parque para fazer uma atividade dirigida com as crianças? Quais?
40. Sua escola possui tanque de areia para as crianças brincarem? Se não possui, por que?
41. Você propõe brincadeiras na areia para sua turma? Quais?
42. Você acha isso importante? Por que?
43. Quais os tipos de brincadeiras não dirigidas as crianças realizam na areia?
44. Você interfere em alguns momentos nessas brincadeiras? Quando?
45. O tanque de areia têm manutenção em determinados períodos do ano? Em quais?
46. O tanque de areia é coberto de alguma forma, depois de utilizado pelas turmas?
47. A escola possui brinquedos para as brincadeiras livres das crianças? Quais?
48. Como os brinquedos são guardados? Em quais lugares? Dentro da sala?
49. De que forma as crianças têm acesso aos brinquedos?
50. Como são os relacionamentos entre as crianças nas brincadeiras?
51. Quais são os conflitos mais frequentes entre as crianças?
52. Você consegue resolver esses conflitos?
53. Quais estratégias você utiliza para resolver esses conflitos?
54. Tem algum tipo de conflito que você tem mais dificuldade em resolver?
55. O que significa preconceito para você?
56. Você já percebeu algum indício ou atitude explícita das crianças em relação a diferentes tipos de preconceitos? Quais
57. Em quais brincadeiras ou jogos você acha que surge essa questão do preconceito?
58. Você tem dificuldade em trabalhar com a questão dos preconceitos? Quais?
59. Você acha que as brincadeiras ou jogos podem contribuir para acirrar ou minimizar a questão dos preconceitos? Como?
60. Você gostaria de abordar outros problemas, sugestões, dificuldades que não foram focalizadas nesse questionário?

APÊNDICE 02

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

- 1) O que você considera importante a escola ensinar as crianças da educação infantil nos dias atuais? Porque? E para a faixa etária que você trabalha?
- 2) De que forma, você acha que a criança aprende? Por quê? A escola que você trabalha desenvolve esses conteúdos? Se não, porque? Se sim, porque?
- 3) Que tipo de atividades você utiliza para ensiná-las? Com base na sua experiência, quais tipos de atividades que você consegue identificar que a criança aprendeu melhor um conteúdo?
- 4) Quais atividades você identifica maior envolvimento das crianças? E em quais atividades você identifica menor envolvimento das crianças?
- 5) Com base na sua experiência, quais as estratégias de ensino que você considera adequadas e inadequadas para as aprendizagens das crianças em relação a um determinado conteúdo? Como você chegou a essa conclusão?
- 6) Em quais espaços da escola você considera que as crianças aprendem melhor um determinado conteúdo? Porque?
- 7) Qual sua formação? Quanto tempo trabalha com a EI?
- 8) Você desenvolve brincadeiras com as crianças? Porque?
- 9) Em quais momentos da rotina diária você propõe brincadeiras? Porque?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)