



**MICHELINE CRISTINA TRAI**

**EXPERIÊNCIAS DE MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:**  
Um estudo com as professoras do município de Corupá/SC

ITAJAÍ (SC)  
2008

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVALI**

**UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ**

Programa de Pós - Graduação em Educação  
Curso de Mestrado Acadêmico em Educação

**MICHELINE CRISTINA TRAI**

**EXPERIÊNCIAS DE MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:**  
Um estudo com as professoras do município de Corupá/SC

Dissertação apresentada ao colegiado do  
PPGE como requisito parcial à obtenção  
do grau de Mestre em Educação

**Área de concentração:** *Educação*

**Eixo de Pesquisa:** *Desenvolvimento  
humano e processos de ensino e  
aprendizagem;*

**Linha de Pesquisa:** *Contextos e processos  
psicossociais de desenvolvimento*

**Grupo de Pesquisa:** *Desenvolvimento e  
Educação da Infância*

**Orientador:** Profa. Dra. Maria Helena  
Cordeiro

ITAJAÍ (SC)  
2008

## FICHA CATALOGRÁFICA

**UNIVALI**  
**UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ**  
**Centro de Ciências Humanas e da Comunicação – CEHCOM**  
**Programa de Pós - Graduação em Educação**  
**Curso de Mestrado Acadêmico em Educação**

**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

**EXPERIÊNCIAS DE MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:**  
Um estudo com as professoras do município de Corupá/SC

Dissertação avaliada e aprovada pela Comissão Examinadora e referendada pelo Colegiado do PMAE como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Itajaí (SC), 28 de julho de 2008.

Membros da Comissão:

Orientadora:

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Helena Cordeiro

Membro Externo:

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Marynelma Garanhani

Membro representante do colegiado:

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Cássia Ferri

## AGRADECIMENTOS

À *Prof<sup>a</sup> Dra Maria Helena Cordeiro*, minha orientadora, pela compreensão, apoio e paciência na orientação desta pesquisa, meus agradecimentos sinceros.

À *Prof<sup>a</sup> Dra Cássia Ferri*, banca examinadora, que contribuiu significativamente para a finalização deste trabalho e, principalmente, pelos seus ensinamentos enquanto professora do programa.

À *Prof<sup>a</sup> Dra Marynelma Garanhani*, banca examinadora, pela leitura cuidadosa e por suas importantes contribuições na qualificação e defesa deste trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esportes e Lazer de Corupá, representadas por *Diana e Tércia*, bem como as professoras, diretoras e coordenadoras pedagógicas do município, que participaram e colaboraram com esta pesquisa.

Às *crianças* das instituições pesquisadas, que pela simples essência de ser criança, contribuíram significativamente com este trabalho.

Às *colegas do Grupo de Pesquisa*, com quem dividi momentos de reflexão e estudo e também construí laços verdadeiros de amizade.

À minha amiga *Tércia* e toda a sua família maravilhosa, pelo carinho e acolhimento no período da pesquisa.

À minha amiga *Jaqueline*, pelas lasanhas no domingo, pelos passeios na praia, pelo ombro amigo, pelo apoio incondicional e por esta amizade/irmã que foi conquistada no mestrado.

Aos meus queridos amigos *Roberto, Sandra, Simone, Daniela, Luciane, Bernadete, Elaine e Odair* que mesmo distantes me apoiaram e me deram forças para estar aqui.

A *todas as pessoas* que, direta ou indiretamente, contribuíram para a execução dessa pesquisa.

Meu maior agradecimento é dirigido aos meus pais, por terem sido o contínuo apoio em todos estes anos, ensinando-me, principalmente, a importância da construção e coerência de meus próprios valores. Agradeço ao meu *pai*, pelo seu apoio, principalmente financeiro, neste sonho tão importante pra mim.

Agradeço, de forma muito carinhosa, a *minha mãe*, por todo o seu apoio, por acreditar que eu era capaz, por ouvir o meu choro por telefone e me acalmar, me dando força e carinho. O meu eterno obrigado.

Aos meus irmãos *Fabio, Fabiano e Everton*, por darem o carinho que o Matheus precisava neste período, pelo apoio em todos os sentidos e pelo carinho dedicado todos estes anos.

Ao *André*, meu namorado que me apoiou desde o primeiro instante, soube compreender a fase pela qual eu estava passando, e, mesmo distante, leu, releu e me auxiliou até o último momento. Agradeço-lhe, carinhosamente, por tudo isto.

E, principalmente, ao meu filho *Matheus Felipe*, que mesmo distante sempre se mostrou um bom menino, um lindo filho e um incentivador. Que sacrificou a sua presença ao meu lado em virtude do meu sonho. E que esteve todos os segundos ligados a mim pelo coração. Te amo!

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo discutir se as intervenções das professoras nas experiências de movimento oportunizadas às crianças nos CEIs contribuem para o desenvolvimento integral da criança, tendo como referencial a perspectiva de Wallon. O movimento constitui-se essencial para as crianças compreenderem o mundo que as rodeia e adquirir conhecimento, pois além de desenvolver habilidades motoras e auxiliar no desenvolvimento físico delas, favorece autoconfiança, um sentimento de prazer e liberdade, fortalecendo suas capacidades cognitivas, afetivas e sociais. Os participantes da pesquisa foram as professoras da educação infantil da rede municipal de Corupá/SC, de quatro turmas, de dois centros de educação infantil, sendo berçário misto e maternal II de um CEI e maternal I e maternal II de outro CEI. A pesquisa teve como primeira etapa de coleta de dados a análise documental dos planos de aula e dos registros diários das professoras, que possibilitou perceber as experiências de movimento que são proporcionadas às crianças. Em seguida foi realizada a observação da dinâmica de sala, no que diz respeito, principalmente à limitação ou promoção do movimento. A pesquisa permitiu observar que as intervenções das professoras nas experiências de movimento que oportunizam às crianças nos CEIs não deixam de estar contribuindo de forma integral no desenvolvimento das crianças. Porém, poderiam ter um impacto maior se exploradas de forma a oferecer possibilidades de descrever o movimento, sentir, expressar compassos e mover-se de acordo com instruções definidas, podendo ampliar ainda mais o conhecimento da criança sobre seu corpo, a confiança em suas aptidões, o que só pode ocorrer com o apoio do adulto.

**Palavras Chave:** Movimento, Autonomia, Disciplina, Educação Infantil.



## ABSTRACT

The objective of this research was to discuss whether teachers' interventions in the experiences of movement provided to children in CEIs (Kindergartens) contribute to the full development of the children, taking Wallon's perspective as theoretical background. Movement is essential for children to understand the world around them and acquire knowledge. Besides developing motor abilities and promoting their physical development, it also gives them self-confidence and a sense of pleasure and freedom, strengthening their cognitive, affective and social abilities. The research participants were teachers of the municipal child education network in Corupá/SC. The teachers worked with four groups from two child education centers; crèche and nursery II of one CEI, and nursery I and II of another CEI. The first stage of the research was the data collection and document analysis of the lesson plans and class notes recorded in the teachers' diaries, revealing the experiences of movement that are offered to the children. Next, the classroom dynamic was observed, in relation to the restriction or promotion of movement. The research revealed that the teachers' interventions in the experiences of movement offered to children in CEIs also contribute to the integral development of the children. However, the impact could be greater if movement were explored in a way that gives the children the opportunity to describe the movement, feel it, express rhythm and move according to clearly-defined instructions, enabling the child to widen his knowledge of his own body and increase his self-confidence in his abilities, which can only occur with adult support.

**Key words:** Movement, Autonomy, Discipline, Child Education

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 Distribuição dos sujeitos pesquisados por turma e CEI – Secretaria do CEI .....	38
Quadro 2. Categorização das Atividades – Fonte: Produzido pela autora. ....	43
<b>Quadro 3. Rotina diária turma II – Fonte: Dados registrados no Diário de Campo da Pesquisadora</b> .....	49
Quadro 8. Freqüência de atividades no período de observação (Duas semanas) .....	50
Quadro 9. Freqüência de atividades no período de observação (Duas semanas) .....	60
<b>Quadro 4 Nível de formação do corpo docente e funcionários do CEI Cometa – Fonte: Secretaria de Educação de Corupá/SC.</b> .....	70
<b>Quadro 5. Rotina diária Turma I – Fonte: Dados registrados no diário de campo da pesquisadora</b> .....	74
Quadro 7. Freqüência de atividades no período de observação (duas semanas) .....	77
<b>Quadro 6 Rotina diária Sala II – Fonte: Dados registrados no diário de campo da pesquisadora.</b> .....	85
Tabela 1 Ocorrência das experiências de movimento nos episódios observados de acordo com as formas de intervenção da professora, em cada CEI e turma. ....	94
Tabela 2. Ocorrência das experiências de movimento nos episódios observados de acordo com as formas de intervenção da professora, em cada CEI e turma, sendo: I C, I Cometa; II C, II Cometa e II E, II Estrela. ....	97
Figura 1. Freqüência de atividades de fevereiro a julho/2007 - Turma II – CEI ESTRELA.....	59
Figura 2. Freqüência de atividade de fevereiro a julho/2007 - Turma I – CEI Cometa .....	76
Figura 3 Freqüência de atividade de fevereiro a julho/2007 - Turma II – CEI Cometa .....	86

## LISTA DE ABREVIATURAS

CEI – Centro de Educação Infantil

EI – Educação Infantil

IEIs – Instituições de Educação Infantil

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LBA (Fundação Legião Brasileira de Assistência)

PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PMAE – Programa de Mestrado Acadêmico em Educação

RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

SC – Santa Catarina

UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí

# SUMÁRIO

RESUMO .....	VII
ABSTRACT .....	VIII
LISTA DE ABREVIATURAS.....	X
SUMÁRIO.....	11
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2 O MOVIMENTO CORPORAL INFANTIL - PERSPECTIVA WALLONIANA .....</b>	<b>17</b>
2.1 ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO .....	18
2.2 O MOVIMENTO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL .....	20
<b>3 INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS E O CONTROLE DO MOVIMENTO.....</b>	<b>32</b>
<b>4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>38</b>
4.1 QUESTÕES DE PESQUISA .....	38
4.2 SUJEITOS PESQUISADOS .....	38
4.3 ESCOLHA DAS INSTITUIÇÕES E TURMAS .....	38
4.4 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	39
4.4.1 <i>Análise Documental</i> .....	39
4.4.2 <i>Observação</i> .....	40
4.4.3 <i>Categorização das atividades</i> .....	42
<b>5 AVALIAÇÃO DO MOVIMENTO NO CEI ESTRELA .....</b>	<b>44</b>
5.1 DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DO CEI .....	44
5.1.1 <i>Histórico</i> .....	44
5.1.2 <i>Recursos Humanos do CEI Estrela</i> .....	45
5.1.3 <i>Espaço Físico do CEI</i> .....	45
5.2 ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE DA TURMA I.....	46
5.2.1 <i>As pessoas</i> .....	47
5.2.2 <i>A rotina incluindo as atividades propostas no diário</i> .....	48
5.2.3 <i>As atividades observadas turma I</i> .....	50
5.2.4 <i>O movimento das crianças</i> .....	51
5.3 ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE DA TURMA II .....	55
5.3.1 <i>As pessoas</i> .....	56
5.3.2 <i>A rotina incluindo as atividades propostas no diário</i> .....	57
5.3.3 <i>As atividades observadas</i> .....	59
5.3.4 <i>O movimento das crianças</i> .....	60
5.3.5 <i>Comentário</i> .....	68
<b>6 AVALIAÇÃO DO MOVIMENTO NO CEI COMETA.....</b>	<b>69</b>
6.1 DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DO CEI .....	69
6.1.1 <i>Histórico</i> .....	69
6.1.2 <i>Recursos Humanos do CEI Cometa</i> .....	70
6.1.3 <i>Espaço Físico do CEI</i> .....	70
6.2 ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE DA TURMA I.....	72
6.2.1 <i>As pessoas</i> .....	73
6.2.2 <i>A rotina incluindo as atividades propostas no diário</i> .....	74
6.2.3 <i>As atividades observadas da turma I</i> .....	77
6.2.4 <i>O movimento das crianças</i> .....	77

6.3	ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE DA TURMA II .....	83
6.3.1	<i>As pessoas</i> .....	83
6.3.2	<i>A rotina incluindo as atividades propostas no diário</i> .....	85
6.3.3	<i>As atividades observadas da turma II</i> .....	87
6.3.4	<i>O movimento das crianças</i> .....	87
6.3.5	<i>Comentário</i> .....	93
<b>7</b>	<b>RELAÇÃO ENTRE AS FORMAS DE INTERVENÇÃO DA PROFESSORA E A OCORRÊNCIA DAS EXPERIÊNCIAS DE MOVIMENTO</b> .....	<b>94</b>
<b>8</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>100</b>
<b>9</b>	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>103</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Desde muito pequena minha vida foi sempre envolvida pelo movimento corporal expressado através da dança. O mover-se, o experimentar sensações diferentes através do corpo me encantava. Tinha muita vontade de ser dançarina, daquelas que tinham um corpo que parecia mais um desenho, aquelas roupas cheias de laços e fitas e o cabelo preso em uma redinha que não o deixava cair. Era um desejo de mostrar o que meu corpo tinha de melhor, o movimento dele, ser admirada.

Nunca tive a possibilidade de concretizar meus sonhos de criança, mas a paixão pelo movimento prevaleceu e mais tarde tive a oportunidade de aperfeiçoar meus conhecimentos, desenvolver uma prática e ampliá-la. No ano de 2001 fui convidada a trabalhar como professora de dança em um programa do governo federal intitulado PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil. Era um programa que pagava aos pais na época um valor de vinte e cinco reais por criança que participasse. Era realizada uma seleção em que era dada preferência às crianças carentes e consideradas em situação de risco e estas freqüentavam o PETI no horário oposto ao da escola, participando de oficinas de arte, dança, esportes e recreação.

Foi uma experiência única e gratificante, pois era uma forma de ver através daquelas crianças aquilo em que eu acreditava. Mais que isso, perceber o gosto, o sorriso, o desejo de estar ali, vivendo aquele momento, sonhando sonhos que pra eles também eram impossíveis. Assim, dediquei-me ainda mais a compreender a dinâmica do movimento, as formas de expressão, a importância destes para a formação global do ser humano.

Após quatro anos de trabalho, senti a necessidade de voltar para a educação infantil, com o desejo de compreender o movimento corporal das crianças, desta realidade. E assim, foi mais um ano em que simplesmente confirmávamos o quanto a criança é ação e através dela constrói seu conhecimento. Esse trabalho me confrontou com a necessidade de conhecer a

essência do movimento corporal infantil, suas contribuições, as concepções que envolvem o conhecimento do professor com relação ao movimento, justificando assim, o interesse por esta pesquisa.

Por intermédio da coordenadora da educação infantil do município de Corupá, que faz parte do grupo de pesquisa Desenvolvimento e a Educação da Infância, que demonstrou interesse em melhorar as práticas pedagógicas e a qualidade da educação infantil do município, foi viabilizado um projeto 'guarda-chuva' (não fechado por poder incluir ainda novos estudos), composto por diversos sub-projetos que se complementam constituindo um estudo de caso sobre a Educação Infantil do município. Assim, o trabalho do Grupo como um todo tem o objetivo de *avaliar a Educação Infantil no município de Corupá, buscando desvelar as relações entre as práticas que as professoras de Educação Infantil vêm desenvolvendo nas IEs e as suas representações e conhecimentos sobre o atendimento a crianças de zero a seis anos.*

As instituições de atendimento à criança de zero a seis anos foram criadas sob uma perspectiva assistencialista, em que se privilegiava o cuidar da criança; num sentido preventivo, higienista, sem preocupação com o educar. Recentemente, as discussões em torno da relação entre o cuidar e o educar, as pesquisas sobre o cotidiano na educação infantil, os documentos e orientações elaboradas, além da disseminação de diferentes abordagens vêm favorecendo um novo olhar para a educação infantil e, principalmente, para a criança enquanto sujeito com necessidades, com autonomia e detentor de direitos.

O movimento corporal infantil é um eixo da educação que perpassa estas discussões e pesquisas e passa a ter um papel central nas instituições de educação infantil, pois é considerado uma *peça chave do desenvolvimento*, numa perspectiva walloniana. (Galvão, 1996).

A teoria de desenvolvimento de Wallon é centrada na psicogênese da pessoa completa, considerando que não é possível selecionar um único aspecto do ser humano. Ela privilegia a integração dos diferentes domínios funcionais, ou seja, a afetividade, a cognição, o movimento e a pessoa, que integra todos os outros. Por acreditar no desenvolvimento integral<sup>1</sup> da criança e por destacar a

---

<sup>1</sup> Desenvolvimento Integral Definição Para Wallon

importância do movimento neste processo é que o utilizamos como principal teórico deste estudo.

Além disso, partimos do pressuposto de que, nas instituições de educação infantil, as práticas pedagógicas incluem diferentes intervenções com relação ao corpo da criança, ora favorecendo a expressão corporal, ora limitando o indivíduo e reprimindo seu movimento.

É importante salientar que acreditamos que essas intervenções nem sempre resultam de reflexões sobre o seu significado e importância para o desenvolvimento da criança. Além disso, acreditamos que o modo como intervimos em relação ao corpo e ao movimento dos outros, sobretudo das crianças, é fortemente determinado pelas nossas representações sobre o nosso corpo, o nosso movimento, a nossa expressão corporal.

Assim, buscamos também a teoria de Foucault, pois é por meio dela que poderemos compreender de que forma o espaço educativo interfere no disciplinamento e no controle dos movimentos corporais da criança pequena.

Nesse quadro, emerge a preocupação com as práticas pedagógicas da educação infantil, principalmente considerando seus atores diretos: as professoras. Assim, esta pesquisa se desenvolve para responder ao seguinte problema:

**As intervenções das professoras nas experiências de movimento oportunizadas às crianças nos CEIs de Corupá contribuem para o desenvolvimento integral da criança?**

**Objetivo Geral:**

- Discutir se as intervenções das professoras nas experiências de movimento oportunizadas às crianças nos CEIs de Corupá contribuem para o desenvolvimento integral da criança.

**Objetivos Específicos:**



- Descrever e caracterizar as experiências de movimento que são proporcionadas às crianças na rotina diária dos CEIs;
- Estabelecer uma relação entre as experiências de movimento realizadas com as intervenções das professoras responsáveis por essas crianças.

O primeiro capítulo trata dos elementos teóricos para a compreensão do desenvolvimento infantil na perspectiva de Wallon. Podemos perceber no texto que o autor enfoca os domínios: afetivo, motor e cognitivo, sem privilegiar um domínio em detrimento dos demais, preocupando-se em mostrar, nas diferentes etapas, os vínculos entre cada campo. Na medida em que vão sendo discutidos os estágios de desenvolvimento propostos por ele, podemos perceber que o movimento se encontra imbricado nos progressos fundamentais de cada ser humano, desde o início de sua vida e ao longo de seu desenvolvimento, contribuindo para a construção da sua identidade.

O segundo capítulo discute teoricamente o espaço educativo, a sua organização e suas implicações no controle e na disciplina dos movimentos das crianças. Apresenta, num primeiro momento, os modelos arquitetônicos, as estruturas que serviam para vigiar e punir os indivíduos, os primeiros modelos de escolas comparados com conventos, quartéis, prisões e hospitais. Em seguida, trata resumidamente das origens das creches, que tinham um caráter mais assistencial, numa perspectiva higienista, seguindo uma lógica hospitalar. Destaca também, a prevalência, sobretudo nas pré-escolas, da lógica conventual que formatou a educação tradicional, ainda hoje observável nas estruturas físicas, nas concepções sobre educação, sobre aprendizagem, sobre o papel do professor. Por fim, trata da organização dos espaços e sua implicação com relação ao movimento.

O capítulo seguinte trata dos encaminhamentos metodológicos, da descrição dos sujeitos, dos procedimentos de coleta e análise de dados e da descrição do campo de pesquisa. Para finalizar, temos a apresentação dos resultados e as considerações finais acerca do presente estudo.

## 2 O MOVIMENTO CORPORAL INFANTIL - PERSPECTIVA WALLONIANA

Wallon, estudioso da psicologia, tem como base epistemológica o materialismo dialético, opção que escolheu devido aos seus estudos iniciais como médico e por entender como o único capaz de manter a inteireza da pessoa (Cerisara, 1997). *Para Wallon*, “o materialismo dialético não é uma doutrina vinda do exterior e sim o resultado lógico, iniludível de seus estudos científicos sobre o desenvolvimento do Homem na criança”. (Dantas, 1983, p.16).

Para tanto se dedicou a compreender e estudar o desenvolvimento humano, levando em consideração que este é pontuado por conflitos, considerando-os propulsores deste desenvolvimento. Ele defende que esse processo acontece na integração entre o biológico e o social e não ocorre de forma linear, sendo marcado por rupturas, retrocessos e reviravoltas. É o que nos esclarece Galvão (1995, p.40):

Mais determinante no início, o biológico vai, progressivamente, cedendo espaço de determinação ao social. Presente desde a aquisição de habilidades motoras básicas, como a preensão e a marcha, a influência do meio social torna-se muito mais decisiva na aquisição de condutas psicológicas superiores, como a inteligência simbólica. É a cultura e a linguagem que fornecem ao pensamento os instrumentos para sua evolução. O simples amadurecimento do sistema nervoso não garante o desenvolvimento de habilidades intelectuais mais complexas. Para que se desenvolvam, precisam interagir com “alimento cultural” isto é, linguagem e conhecimento.

Contrário à idéia de se privilegiar um único aspecto do desenvolvimento da criança, Wallon defende que a pessoa expressa a integração das dimensões que chama de campos ou domínios funcionais, compostos por afetividade, cognição e movimento. “Essas dimensões estão vinculadas entre si, e suas interações em constante movimento; a cada configuração resultante, temos uma totalidade que se expressa na pessoa”. (Mahoney & Almeida, 2000).

Wallon aponta a existência de três leis que regulam esse processo, que são: a lei da alternância funcional, a predominância funcional e a integração funcional.

A primeira chamada lei da alternância funcional aponta duas direções opostas que se alternam ao longo do desenvolvimento. Uma centrípeta, voltada para dentro, para o conhecimento de si com outra centrífuga, voltada para fora, para o conhecimento do mundo exterior. Estas duas direções se manifestam alternadamente, constituindo o ciclo da atividade funcional.

A segunda é a lei da predominância funcional, refere-se ao tipo de atividade que predomina em cada fase como recurso principal de interação entre a criança e o seu meio. É importante salientar que um domínio não exclui o outro e sim se complementam. Quanto a atividade da criança volta-se para a construção do real, o recurso predominante é o cognitivo.

A última lei, denominada, lei da integração funcional o domínio da pessoa integra todos os outros. Diz respeito às novas possibilidades que se integram ao estágio subsequente sem sobrepor ou suprimir as conquistas dos estágios anteriores.

“Os primeiros estágios são conjuntos mais simples, com atividades mais primitivas que vão sendo dominadas, integradas aos conjuntos mais complexos dos estágios seguintes, conforme as possibilidades do sistema nervoso e do meio ambiente”. (Mahoney & Almeida, 2000, p.14).

Assim, “a concepção de desenvolvimento de Wallon se caracteriza por uma visão de conjunto, em que os domínios da pessoa (afetividade, cognição e movimento) se alternam em relação à predominância de um sobre o outro numa integração dinâmica e não linear”. (Garanhani, 2005, p. 84).

## **2.1 Estágios do Desenvolvimento**

Wallon identificou estágios no processo de desenvolvimento do indivíduo, desde o seu nascimento até a idade adulta. Para ele, a passagem de um a outro estágio não é uma simples ampliação, mas uma reformulação. Cada fase gera

mudanças, conflitos, a partir das novas solicitações do meio, mas que servem como mola propulsora para o próximo estágio.

De etapa em etapa, a psicogênese da criança mostra, através da complexidade dos factores e das funções, através da diversidade e da oposição das crises que a assinalam, uma espécie de unidade solidária, tanto em cada uma como entre todas elas. É contra a Natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão das suas idades, ela é um único e mesmo ser em curso de metamorfose. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade será por isso ainda mais susceptível de desenvolvimentos e de novidade. (Wallon, 1975, p.215)

São cinco os estágios propostos por Wallon, cada qual com sua especificidade, são eles:

- Estágio impulsivo-emocional (0 a 1 anos);
- Estágio sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos);
- Estágio personalista (3 a 6 anos);
- Estágio categorial (6 a 11 anos);
- Estágio da puberdade e adolescência (a partir dos 11 anos).

Os estágios, em sua sucessão, aparentam oposição ou alternância funcional dos pólos afetivo-emocional e cognitivo, ora com a predominância de um, ora de outro campo funcional da atividade infantil. O fato de uma fase apresentar predomínio do aspecto afetivo, não significa que aspectos afetivos não estejam presentes nas etapas posteriores. Cada um destes estágios traz novas conquistas realizadas pela etapa anterior. “Trata-se de uma espécie de lei que rege o desenvolvimento, da infância à adolescência”. (Carvalho, 2003, p.85).

No decurso destes estágios há uma alternância entre as formas de atividades e interesses da criança, na qual cada fase incorpora as conquistas realizadas pela fase anterior, construindo-se reciprocamente, num processo de integração e diferenciação.

Assim, iremos tratar detalhadamente os estágios de desenvolvimento propostos por Wallon, focando o objeto de estudo desta pesquisa: o movimento.

## 2.2 O movimento no processo de desenvolvimento infantil

“O movimento começa já na vida fetal”. (Wallon, 1995, p. 148). É no início da vida, ainda no ventre materno, que a criança mantém o que Wallon denomina simbiose fisiológica com a mãe, ou seja, há uma indiferenciação entre as necessidades fisiológicas e as formas de satisfazê-las. A criança não consegue distinguir as sensações nem as formas de satisfação. É um pequeno ser, que apesar de já ter um sistema circulatório próprio, necessita do oxigênio trazido através do sangue da mãe. Na verdade, a criança começa recebendo tudo da mãe e após o seu nascimento, experimenta algo que não lhe é familiar, sente-se insegura e tem a responsabilidade de respirar por si própria, adquirindo esta autonomia. Mesmo assim, fica sob a dependência da mãe para todas as suas outras necessidades, como a alimentação, mudar de posição, ser transportada, embalada, acalmada, que só podem ser resolvidas através da ação de outros.

Para Mahoney & Almeida (2000, p.21):

Nas primeiras semanas após o nascimento, a atividade do bebê está totalmente monopolizada pelas necessidades primárias fisiológicas, sejam elas tônico-posturais, alimentares ou de sono. Tais necessidades não são mais automaticamente atendidas como o eram durante o período fetal, o que causa na criança momentos de espera, de ansiedade e de desconforto. Esse desconforto provocará descargas motoras que são movimentos reflexos, impulsivos, descontínuos, não-intencionais, que não têm nenhuma outra utilidade a não ser a de obter a diminuição desse estado de tensão, sejam estes de origem orgânica ou suscitados por excitações exteriores. É a manifestação de uma impulsividade motora pura.

O movimento, por sua vez, é originado a partir da atividade muscular, que acontece mesmo que não haja deslocamento físico do corpo no espaço. Para Wallon (1975, p. 76), “o órgão do movimento sob qualquer das formas, é a musculatura estriada onde podem distinguir-se duas atividades”. A função cinética é a que regula o estiramento e o encurtamento das fibras musculares que são responsáveis pelo movimento propriamente dito; e a função postural ou Tônica, que regula a variação no grau de tensão dos músculos e a sustentação do equilíbrio do corpo. Estas funções estão presentes em todos os movimentos que

executamos. Podemos esclarecer melhor esta questão a partir da fala de Filgueiras (2002, p.02):

Para chutar uma bola, correr ou jogar tênis precisamos controlar nossa postura e, ao mesmo tempo, as cadeias musculares que vão executar o movimento. Todo este processo de coordenação e controle do movimento envolve o indivíduo como um todo e demanda um incrível gasto energético. Até quando estamos sentados em uma determinada posição há um gasto energético. Qualquer um de nós pode observar como é difícil permanecer na mesma posição por algumas horas e, no entanto, muitas vezes exigimos de nossos alunos este esforço e nem imaginamos quanta energia esta ação demanda e como é difícil permanecer sentado com um único foco de atenção. O cansaço resultante do esforço em manter-se imóvel por muito tempo pode transformar-se em obstáculo às aprendizagens, ao contrário do que tradicionalmente se espera.

Para Garanhani (2004, p.23), “[...] a função tônica regula o equilíbrio corporal, no movimento ou na imobilidade, mas é a expressão de emoções sua principal finalidade. As emoções sempre vêm acompanhadas de uma mímica facial e corporal, traduzidas em atitudes que têm significados específicos conforme a cultura a que pertencem”.

Wallon (1975) afirma ainda, que este aparelho funcional não está pronto para funcionar ao nascimento. Porém, com o tempo, os componentes se desenvolverão, o que permitirá a modificação das relações da criança com o meio, o que poderá ser em cada indivíduo mais precoce ou não, dependendo das compleições motoras<sup>2</sup>.

Na *fase impulsiva*, que tem início com o nascimento até os três meses, predominam atividades de exploração do próprio corpo, através de movimentos bruscos, desordenados que garantem uma aproximação do outro para satisfazer suas necessidades e funciona como movimentos expressivos, representando estados de bem ou mal estar. Este período faz parte do **estágio impulsivo emocional**, no qual a criança está construindo o seu eu e por isso representa uma fase com preponderância afetiva, centrípeta, ou seja, em que o movimento predominante é para dentro, para o conhecimento de si.

---

<sup>2</sup> Dicionário Aurélio: Compleição [Do lat. complexione.] 1.Constituição física de alguém; constituição, organização: 2.Disposição de espírito; temperamento, inclinação.

Os impulsos motores possibilitarão à criança comunicar suas necessidades e na medida em que vai sendo atendida pelo outro, associa determinadas respostas ao atendimento de determinadas necessidades, possibilitando que estas se transformem em ações sobre o meio externo. “Os primeiros gestos que são úteis à criança não são os gestos que lhe permitirão apropriar-se dos objectos do mundo exterior ou evitá-los; são gestos virados para as pessoas, são gestos de expressão”. (Wallon, 1975, p.205).

Segundo Carvalho (2003, p.86), a primeira função do movimento apontada por Wallon em sua psicogenética é a promoção do vínculo social.

O autor vê na agitação e choro do bebê um recurso que mobiliza o adulto emocionalmente a fim de que as necessidades da criança sejam seguramente atendidas. Esse é um mecanismo bem primitivo do neonato, que, dada a imperícia inicial de sua motricidade, apela ao outro para garantir o elo e os cuidados necessários à sua sobrevivência.

Assim, o movimento aparece como principal forma de comunicação e expressão da criança, pois através dos gestos ela se faz entender e a simbiose fisiológica rapidamente dá espaço para outra, denominada simbiose afetiva, “a criança vive quase tanto das suas relações humanas como da sua alimentação material.” (Wallon, 1995, p. 206). Esta simbiose dá espaço ao período inicial do psiquismo em que esta troca entre criança e adulto acontece através de impulsos contagiantes, movidos pela força da emoção. O movimento, como campo funcional, ainda não está desenvolvido, a criança não possui perícia motora<sup>3</sup>. Os movimentos infantis são um tanto quanto ainda desorientados, mas a contínua resposta do ambiente ao movimento infantil permite que a criança passe da desordem gestual às emoções diferenciadas.

Nesta fase *emocional* as formas de comunicação através do corpo apresentam emoções diferenciadas como alegria, dor, tristeza. Para se fazer entender, a criança não tem senão os gestos. Os adultos começam a compreender cada gesto da criança, suprimindo, segundo Wallon, a insuficiência cognitiva do início da vida. Nesta fase, os gestos passam a ser voluntários e a

---

<sup>3</sup> Contrário a definição de perícia, a imperícia motora, segundo Wallon (1975) é a imperfeição habitual dos movimentos. Dizemos que uma pessoa é desajeitada quando não consegue executar o que desejaria fazer ou o que nós gostaríamos de vê-la fazer. Assim, todos os fatores que intervêm na execução de um movimento podem, pela sua insuficiência, tornar-se uma causa de imperícia.

criança intervém cada vez mais no seu meio. “Torna-se então capaz de acções combinadas em que cada mão tem o seu papel, uma o de iniciativa, outra o de auxiliar”. (Wallon, 1975, p.79).

Nesta etapa, podemos perceber que se faz bastante presente a primeira forma de movimento denominada por Wallon, como os movimentos de equilíbrio e reajustamento do corpo, ou seja o movimento **passivo ou exógeno**. Ela está sob a dependência de forças exteriores, a qual a mais importante é a gravidade. Através da procura por posturas e pontos de apoio apropriados, a criança passará da posição deitada para a sentada, depois de joelhos e finalmente à posição em pé. Cada uma dessas posições será decisiva na conquista de um espaço e nos progressos de seu comportamento. (idem).

Cada vez mais, a criança responde aos estímulos do mundo exterior, tomando-o como instrumento de seu interesse a ser manipulado e explorado. Ela começa então a organizar os exercícios sensório-motores e isto a prepara para o estágio posterior. Esta organização dos movimentos, como levar os dedos à boca, interesse pelos pés, o tocar, o agitar-se quando quer colo, permite-lhe conhecer seu esquema corporal, ou seja, ter noção do seu corpo. Quanto menor a criança, maior é a responsabilidade do adulto de lhe proporcionar experiências motoras e de postura variadas.

Em média, aos doze meses, o estágio impulsivo emocional, preponderantemente afetivo e voltado para o eu, cede lugar ao cognitivo, voltado para a construção do real.

É a passagem da fase centrípeta (caráter afetivo, voltado para si), para a outra, centrífuga e objetiva (o movimento predomina para fora, para o exterior), para as relações com o meio externo. Wallon (1995) compreende este momento como a passagem da afetividade para a exploração do mundo. Este estágio é chamado por ele de **sensório motor e projetivo**, e tem início por volta de um ano e estende-se até os três anos de idade. “É o momento em que a inteligência dedica-se à construção da realidade”. (Mahoney & Almeida, 2000, p.31).

Os gestos passam por um ajustamento e os progressos de preensão, da percepção e da linguagem são refinados, além de aguçar a sensibilidade. É o que



Wallon denomina atividade circular<sup>4</sup>. “Com o desenvolvimento das praxias, gestos como o de pegar, empurrar, abrir ou fechar, que se intensificam as possibilidades do movimento como instrumento de exploração do mundo físico, voltando a ação da criança para a adaptação à realidade objetiva”. (Galvão, 1995, p.70).

É através da exploração que a criança vai compreender melhor os objetos e quais relações pode estabelecer com eles. Para Filgueiras (2002, p.01), a criança:

Aprende sobre seus limites; quando puxar, empurrar, chegar perto, se afastar etc. Através de ações motoras a criança também interage com a cultura, seja para dominar o uso dos diferentes objetos (instrumentos) que a espécie humana desenvolveu, seja para usufruir atividades lúdicas e de lazer, como jogos e brincadeiras, esportes, ginásticas, danças e artes marciais. Pelo movimento a criança conhece mais sobre si mesma e sobre o outro, aprendendo a se relacionar.

Nesta etapa identificamos de forma mais aguçada o que Wallon chama de **deslocamento autógeno ou ativo**, sob a qual os movimentos de preensão e de locomoção, sejam eles do próprio corpo ou de objetos no espaço, permitirão à criança dominar o espaço e conhecer melhor a si mesma.

O desenvolvimento da marcha e da fala contribui para esta forma de movimento, propiciando que sejam mais profundas as relações com o mundo exterior. Os objetos são identificados com maior objetividade e as atividades ampliadas. “O poder de ir e vir por si mesma, a maior diversidade de relações com o que a rodeia e que a palavra lhe assegura, torna possível uma afirmação mais vincada da sua pessoa”. (Wallon, 1995, p. 212). A fala lhe possibilita nomear objetos, representá-los e conceituá-los a partir do repertório da linguagem, utilizado na cultura em que está inserida. É o que nos afirma Mahoney & Almeida (2000, p.32):

As possibilidades práticas, neste estágio sensório motor e projetivo, ampliadas pela novidade da marcha e da linguagem, favorecem, portanto a atuação da criança em relação ao mundo que a rodeia e, ao mesmo tempo, alargam sua referência a si mesma. Essas conquistas lhe dão maior independência, permitindo-lhe a

---

<sup>4</sup> Wallon (1975), a atividade “circular”, é assim chamada porque o efeito proveniente de um movimento às vezes fortuito provoca a reprodução deste, como que para verificar as suas relações e depois as suas modificações mútuas.

investigação e exploração do espaço e dos objetos que nele se encontram. Andando, a criança pode modificar seu ambiente, deslocar-se de um lado para o outro, e ao falar ela nomeia os objetos, diferenciando-os e caracterizando-os pela diversidade de seus significados. Nomear, identificar e localizar objetos são conquistas importantes para que a criança consiga destacá-los do conjunto espacial em que estão inseridos.

Antes de dispor da marcha a criança estava limitada àquilo que seu braço pudesse alcançar. Agora já adquire maior independência, o que permite explorar o espaço e os objetos que nele encontrar. Já consegue mudar de espaço, variar as direções e medir as distâncias que pretende percorrer. “O espaço adquire para ela uma realidade independente dos objectos que o povoam”. (Wallon, 1979, p.79). Além disso, a linguagem permite outra forma de exploração, constituindo um fator decisivo para o desenvolvimento psíquico da criança.

Em média o período entre os dois e três anos, abre caminhos para a função simbólica e serve como suporte para que a criança consiga, pela ação motora, dar formas ao pensamento, ou seja, a criança necessita do auxílio de gestos para se expressar. É o que Wallon chama de mentalidade projetiva: o ato mental projeta-se em atos motores. Um exemplo disso é quando ao tentar explicar que algo é muito grande ou muito pequeno, ela abre bem os braços ou pinça os dedinhos, utilizando-se dos gestos para complementar a sua fala e se fazer entender. Ou ainda, quando uma criança vai relatar uma história, expressando sua idéia por gestos e posturas, formando um cenário corporal através destes.

“É a fase projectiva em que a criança se exprime tanto pelos gestos como pelas palavras, em que parece querer representar por gestos o seu pensamento que facilmente fraqueja e distribui as imagens à sua volta, como que para assim lhes conferir uma espécie de presença”. (Wallon, 1975, p.80).

Esta fase apresenta dois movimentos: a *imitação* e o *simulacro*. Ao imitar, a criança copia modelos, atitudes, fala das pessoas de quem ela gosta ou de situações que lhe agradam. Mas isto não ocorre imediatamente, pois é preciso primeiro ela conhecer o objeto, relacionar-se com ele e aos poucos amadurecer. Assim, ela acrescentará ao conhecimento copiado, as suas impressões particulares, o seu ritmo, conseguindo impor o seu eu, e, portanto, distinguir-se

desse modelo. Wallon acredita que a imitação é uma atividade que revela as origens motoras do ato mental.

Já o simulacro caracteriza-se pelo exercício ideo-motor, ou seja, pensamento apoiado pelos gestos. Por meio destes as crianças criam situações sem ter os objetos, realizam as atividades de faz-de-conta, simulam situações e iniciam o período da representação.

Nesse estágio, então, a criança progressivamente individualiza a representação de si mesma. Nesse sentido, antes dos 2 anos de idade e junto com o interesse em explorar o mundo exterior, a criança entrega-se a atividades de exploração do próprio corpo, experimentando-o de diversas maneiras. A modificação, a repetição e a ampliação de cada movimento de seus membros são recursos importantes para a consciência corporal e constituem condição fundamental para a tomada de consciência de si. (Mahoney & Almeida, 2000, p.36).

Apropriar-se dos objetos e destacar-se deles, reconhecendo a si própria é condição primordial para a constituição do eu corporal. Assim, juntamente com o interesse de exploração do mundo exterior é necessário que a criança estabeleça relação entre si própria e a sua imagem. Segundo Wallon (1975) é a partir dos dois anos ou mais que a criança consegue atribuir a si mesma no espelho. Nessa condição ela aprende a reconhecer suas características físicas, o que é fundamental para a construção de sua identidade. Para Galvão (1992 p. 21/22):

[...] Reconhecer como sua a imagem refletida no espelho é uma etapa importante, que precisa ser seguida do entendimento da relação de subordinação entre a imagem e seu modelo, isto é, da compreensão de que a imagem pertence a uma realidade virtual (do plano da representação) e, em conseqüência, que somente é real seu eu proprioceptivo e não a imagem especular. A criança terá que se apropriar da imagem do seu corpo tal como vista pelo outro.

Para Wallon (1975), a representação global, específica e diferenciada que tem do seu corpo, é elemento imprescindível à criança na formação de sua personalidade. Nesta altura, ela já pretende se manifestar distinta das outras pessoas, o que abre espaço para a fase do **personalismo**, que se inicia por volta dos três anos de idade. A atenção se volta novamente para a pessoa, a construção da personalidade. “A construção da consciência de si, que se dá por

meio das interações sociais, reorienta o interesse da criança para as pessoas, definindo o retorno da predominância das relações afetivas” (Galvão, 1995, p. 44).

Neste momento a criança percebe que faz parte de um universo familiar, que compreende diferentes papéis, da mesma forma que se vê como elemento dessa família, seja ela filha mais nova ou mais velha; percebe-se como filha ou como irmã, sentindo-se assim, enquadrada num conjunto.

[...] conjunto que tem para ela grande importância, porque esse conjunto delimita a sua personalidade, realmente o centro de interesses, de sentimentos, de exigências, de decepções que são resultado do lugar ocupado por ela na constelação familiar. (Wallon, 1975, p.209).

Surge a *fase da oposição*, marcada pela contradição entre o que é meu e o que é teu. “Pela violência, pela astúcia, pela mentira, a criança tenta transformar o teu em meu”. (Wallon, 1975, p.157). A posse e a disputa para experimentar a sua independência, alimentando o desejo de propriedade das coisas. “É comum que o desejo de propriedade conte mais do que o próprio objeto: a criança é capaz de abandonar um brinquedo tão logo o obtenha na disputa com um colega”. (Galvão, 1992, p.54).

O ciúme se torna algo característico desta idade e causa ansiedade. A criança tem ciúme das suas coisas e empresta somente o que lhe convém. Um exemplo disso é a criança não brincar nem gostar de um brinquedo, mas mesmo assim, sem usá-lo se recusa a emprestar a outro. Ela quer a propriedade das coisas, mesmo daquelas que não teria nenhum desejo. Wallon denomina esta fase como da recusa e da reivindicação. O eu da criança começa a se manifestar, mas somente se afirma por oposição a tudo o que lhe dizem ou fazem as pessoas a sua volta.

“O período dos três aos cinco anos é aquele em que se constituem o que se chamou “complexos”, isto é, atitudes duradouras de insatisfação que podem marcar, de maneira não direi irrevogável, mas de maneira prolongada, o comportamento da criança nas suas relações com o meio que a rodeia”. (Wallon, 1975, p. 210). Grifo do autor.

Já a fase de sedução se opõe à primeira, pois é a chamada por Wallon de “idade da graça”. A criança gosta de rir e de se ver rir e afirma-se pela admiração

dos outros. Através da maturação motora que ocorre nessa fase, seus movimentos se transformam e são executados com maior perfeição, afinal seu objetivo é de ser prestigiada, elogiada e de obter atenção exclusiva.

A fase da imitação caracteriza-se pela procura da criança por modelos. Ela já consegue dissimular sentimentos e atitudes que poderiam agradar ou não os adultos. Ao invés de simples gestos, a imitação passará a ser de um papel, de uma personagem, de um ser preferido e muitas vezes desejado. “Esse estágio caracteriza-se por um intenso trabalho afetivo e moral. A criança já sabe distinguir entre o que deve ser e sua vida secreta, isto é, sabe dissimular sentimentos e atitudes que poderiam ser desaprovados pelo adulto”. (Mahoney & Almeida, 2000, p. 45).

É a fase em que a criança cria personagens com características e qualidades daqueles que admira, ou simplesmente imita aqueles personagens heróicos da mídia, criando uma necessidade de substituí-los. “Assim, as diferentes fases pelas quais passa a criança nesse estágio têm como objetivo principal promover a individualização de sua pessoa em relação a seu ambiente”. (Mahoney & Almeida, 2000, p.47).

“O desenvolvimento da dimensão cognitiva do movimento torna a criança mais autônoma para agir sobre a realidade exterior. Diminui a dependência do adulto, que antes intermediava a ação da criança sobre o mundo físico”. (Galvão, 1995, p.73).

É uma etapa predominantemente voltada para a construção do eu e para as relações afetivas que estabelece com o outro, complementando os processos cognitivos, que permitem a substituição dos objetos pela palavra, através da apropriação da linguagem. Para Dantas (1983) a linguagem constitui um fator decisivo no desenvolvimento psíquico da criança, pois, os objetos começam a ser nomeados e assumem uma individualidade mais independente.

As **reações posturais e deslocação dos segmentos corporais**, considerada por Wallon, como mais uma forma de movimento, aparece mais forte nesta etapa. São reações que não deixam de se confundir com as de equilíbrio relatadas no primeiro momento, mas são diferenciadas, pois se relacionam com as emoções, com a vida afetiva e exteriorizam-se como atitudes e mímicas.

Nesta idade a criança se torna mais sensível à presença do grupo e percebe que em seu meio não há somente seus familiares e começa a estabelecer relações pessoais com seu ambiente. É muito importante que a criança não fique unicamente sob influência da família, pois segundo Wallon, deva freqüentar ambientes menos rigorosamente estruturados e profundamente afetivos. A escola maternal pode ser um meio de atender esta necessidade, afinal, estará interagindo com seus pares e estabelecendo relações diferentes daquelas mantidas com seus familiares. “Ao participar de grupos variados a criança assume papéis diferenciados e obtém uma noção mais objetiva de si própria. Quanto maior a diversidade de grupos de que participar, mais numerosos serão seus parâmetros de relações sociais, o que tende a enriquecer sua personalidade”. (Galvão, 1995, p.102).

A escola maternal, para Wallon, é necessária e adequada para preparar a emancipação da criança, mas deve ser cercada de uma atmosfera afetiva, com relações diretas de cuidados pessoais, de manifestações de carinho, para que se sintam protegidos e amados. Wallon (1975, p.208) afirma que na escola maternal a criança:

Encontra-se com outras crianças da mesma idade, e entre as quais não existe a distinção da mais velha e da mais nova. Encontra-se misturada numa pequena colectividade de crianças mais ou menos suas semelhantes. Evidentemente, as relações que terá com elas serão ainda apenas relações muito rudimentares.

A disciplina desta escola não deve ser igual àquela que será exigida mais tarde na escola primária, pelo contrário, Wallon salienta que as relações das crianças com as educadoras deveriam ser quase de natureza maternal.

No plano cognitivo gradualmente a criança se mostra capaz de diferenciar e classificar os objetos, seguindo categorias segundo cor, formas, dimensões, selecionando-os. E no plano da função motriz, apresenta domínio das praxias culturais (veste-se, alimenta-se, escova os dentes). Para Galvão (1992, p. 28) “É cada vez maior a dependência que a evolução da motricidade tem do social, do qual extrai os modelos de movimento adequados aos usos culturais dos objetos”.

Garanhani (2004) afirma que independente da idade, ao ingressar na escola a criança já tem conhecimento dos seus movimentos corporais, construídos nas diferentes relações que estabeleceu com o meio. À escola infantil

caberia a ampliação e sistematização do conhecimento da criança sobre seu movimentar.

As práticas culturais e as possibilidades de exploração oferecidas pelo meio em que a criança está inserida pode permitir que ela desenvolva diferentes habilidades motoras e construa repertórios próprios. Por exemplo, crianças criadas em áreas rurais ou em maior contato com a natureza certamente terão maior habilidade em subir em árvores, escalar, pular distâncias do que aquelas que não possuem acesso aos mesmos estímulos.

Por volta dos seis aos sete anos, idade de escolaridade obrigatória, a criança está mais sociável e se vê capaz de participar de vários grupos. Segundo Wallon, é denominado período **categoryal**, uma etapa extremamente importante para o desenvolvimento de capacidades intelectuais e sociais da criança. Com o progresso da inteligência a criança formula idéias e situações, fica mais independente e compreende melhor o mundo que a cerca. Consegue dirigir melhor as relações do grupo com o indivíduo. “Há tomada de consciência pelo indivíduo do grupo de que faz parte, há tomada de consciência pelo grupo da importância que pode ter em relação aos indivíduos”. (Wallon, 1975, p.215). É uma etapa da sociabilidade que permite à criança compreender, principalmente, a importância da cooperação.

Enfim, a **adolescência**, que para Wallon tem início por volta dos 12 anos, com a puberdade. É marcado por alterações e uma série de conflitos internos e externos, mudanças corporais, amadurecimento sexual, assim como transformações psíquicas com preponderância afetiva. Passa a ser de grande importância o meio social e cultural. Há uma necessidade de se identificar com grupos de amigos e intolerância às regras, o que muitas vezes gera conflitos com os pais. “Um mesmo sentimento de desacordo e de inquietação desponta- nos da acção, da pessoa, do conhecimento; em cada um existem mistérios a desvendar e surge uma mesma necessidade de posse de certo modo essencial, pois a posse actual não basta para satisfazer e procura para si perspectivas indefinidas”. (Wallon, 1995, p. 215).

Os estágios de desenvolvimento não terminam com a adolescência, pois para Wallon, o processo de aprendizagem é provocado sempre pela passagem por um novo estágio. A pessoa irá sempre sofrer manifestações afetivas que

propiciarão um novo processo de adaptação, resultando em uma aquisição de perícia, num processo de desenvolvimento que jamais se encerra.

Assim, podemos perceber que o movimento encontra-se imbricado aos progressos fundamentais de cada criança desde o início de sua vida e na medida em que o domínio da inteligência vai preponderando ele aparece nas exteriorizações, nas atividades físicas, nos sentimentos e no jeito de ser de cada um.



### **3 INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS E O CONTROLE DO MOVIMENTO**

Este capítulo tem por objetivo discutir como o espaço educativo interfere no disciplinamento das crianças e no controle dos movimentos corporais. Para isso, iniciemos falando de Foucault, que fala do Panóptico, idealizado pelo filósofo inglês Jeremy Bentham, uma construção em forma de anel tendo no centro uma torre de vigilância, dividida em celas com apenas duas janelas, uma das quais é direcionada diretamente à torre, permitindo que a luz a ultrapasse. Na torre, um vigia e nas celas, loucos, doentes, condenados. Uma forma de vigilância efetiva, que tem como princípio a individualidade, impedindo o coletivo.

Com relação ao evitar o coletivo Horn (2004, p.24) afirma que:

Refletindo sobre alguns espaços de educação infantil, encontro certa relação com essas idéias quando verifico que, de modo geral, os educadores têm preferência por realizar trabalhos dirigidos, feitos individualmente, não prevêm espaços para tarefas coletivas e têm dificuldades de orientar seu trabalho para escolhas feitas pelas crianças sem sua constante vigilância e ordenamento. Na verdade, há uma intencionalidade de quem organiza os espaços, pensados principalmente para que todas as atividades girem em torno do adulto. Toda vez que uma situação foge ao controle da professora, isso é reafirmado.

O panóptico inspirou o projeto arquitetônico de inúmeras prisões, fábricas, asilos e escolas. “O panóptico é uma máquina de dissociar o par ver-ser visto: no anel periférico, se é totalmente visto, sem nunca ver; na torre central, vê-se tudo, sem nunca ser visto”. (Foucault, 2006, p. 167). As pessoas distribuídas em círculos não têm como ver se há alguém ou não na torre, assim, acabam por internalizar a disciplina que acabava ganhando aparência de naturalidade.

Para Foucault, a escola é uma das "instituições de seqüestro", como o hospital, o quartel e a prisão. São aquelas instituições que retiram compulsoriamente os indivíduos do espaço familiar ou social mais amplo e os

internam, durante um período longo, para moldar suas condutas, disciplinar seus comportamentos, formatar aquilo que pensam.

As primeiras escolas foram construídas com o modelo arquitetônico das prisões, para ser possível vigiar e controlar. A estrutura dos prédios, a disposição física e a vigilância tinham o intuito de formar “corpos dóceis” através de normas disciplinares, que hoje ainda encontramos em algumas instituições escolares.

Se examinarmos os espaços destinados à educação elementar, em fins do século XIX, encontraremos ainda os sinais exteriores desta educação através do castigo corporal da criança; o estrado alto, com a cátedra do professor, o canto destinado ao castigo e fila de carteiras colocadas regularmente com dez crianças sentadas em bancos sem encosto. Castigava-se, assim, o corpo das crianças, dominavam-nas pela imobilização, pela disciplina, pelo medo da punição, e o espaço projetado acompanhava a política da tortura. (Lima, 1989, p.56).

Além disso, havia as escolas inspiradas nos conventos, muitas das quais em regime de internato. Considerado como o mais perfeito, este modelo enfatizava o disciplinamento, as regras sociais, os bons costumes, princípios e valores que ainda perduram até os dias atuais, manifestando-se nas mesmas estruturas físicas, regras e imposições.

A observação da estrutura e funcionamento das IEs, provoca algumas questões sobre a contaminação das mesmas pelos modelos disciplinadores de instituições como os hospitais e as escolas conventuais.

Para aprofundar essas questões, é necessário que resgatemos um pouco das origens destas instituições para que possamos perceber o porquê desta ligação ainda tão forte, apesar das discussões e avanços que têm sido observados. A preocupação não é apresentar um detalhado panorama histórico, mas apontar alguns fatos relevantes para a compreensão de aspectos disciplinadores que prevalecem na cultura de muitas instituições de Educação Infantil.

No Brasil, é do final do século XIX que temos as primeiras referências às creches como espaços institucionais complementares da família. O objetivo inicial era atender crianças pobres e abandonadas, numa perspectiva assistencialista, que priorizava o atendimento às necessidades básicas da criança no que se refere à higiene, alimentação e cuidados físicos.

Segundo Haddad (2002 p. 24), “durante muito tempo, a creche serviu à função de combate à pobreza e à mortalidade infantil. Para atingir esses objetivos, adotou padrões de funcionamento que variavam conforme o que se acreditava serem os determinantes da pobreza e da mortalidade infantil”.

Algumas destas instituições vieram substituir as Casas dos Expostos, instituições criadas para receber crianças abandonadas que utilizavam as denominadas rodas, existentes no país desde o século XVII. Para Leite (1991), estas instituições tinham como intuito, salvar a vida de bebês que as mães não podiam criar; além de treinarem as crianças para a força de trabalho produtiva. Houve um número bastante elevado de mortes destas crianças enquanto estiveram sob os cuidados destas instituições, gerando uma série de polêmicas.

Neste mesmo período, nas faculdades de medicina surgem algumas organizações de instituições de proteção à infância, caracterizadas por uma visão higienista, preocupadas com a mortalidade infantil, combate do aleitamento mercenário e a transmissão de ensinamentos às mães pobres. As discussões sobre higiene infantil, além do âmbito da medicina, se preocupam também com os costumes sociais como: utilização da chupeta, esterilização de fraldas e lençóis, alcoolismo dos pais, formar as mães, entre outros.

A criação de creches por mulheres das classes médias e altas atendia, portanto, a uma dupla função: abrigar os filhos das empregadas domésticas e difundir os preceitos higiênicos entre os menos favorecidos. Sobre isso Haddad (idem) afirma que estas mulheres encontram nas creches uma forma de instruir as mulheres de baixa renda a cuidar adequadamente dos filhos e ser boas donas de casa.

A prática educacional foi sofrendo alterações, com a inserção de novos profissionais e especialistas que se preocuparam não somente com a moral e a higiene, mas também com o funcionamento das creches, a organização, as regras de limpeza, as relações e a divisão por faixa etária. Baudelot & Breauté (1979, p. 215 apud Haddad 2002, p. 27) esclarecem as normas higiênicas, nas creches de Paris em meados do século XX:

As únicas formas de manipulação a que a criança tem direito são feitas de forma rígida e codificada segundo normas herdadas do hospital, por exemplo, para comer, ir ao banheiro, trocar de roupa ou tomar água. Toma-se sistematicamente a temperatura da

criança para evitar casos de febres, mesmo ligeiras(...) Os locais são objetos de cuidados atentos e excessivos, tudo muito limpo e brilhando(...) A criança é mantida ao máximo à distância, fora dos momentos de higiene e alimentação ela é quase anulada, isolada e ligada a sua cama. É um objeto passivo, não se espera nada dela senão que cresça e engorde regularmente(...).

Pouco a pouco observamos uma ordem de regularização temporal, em que são dirigidos os horários de alimentação, sono, banheiro, o que se faz muito presente nas instituições infantis atuais. Para Foucault (2006, p. 129) “define-se uma espécie de esquema anátomo-cronológico do comportamento”, ou seja, “o tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder”.

A preocupação com a guarda e assistência das crianças de baixa renda, principalmente, os filhos de empregadas domésticas, permanece até hoje. Entretanto, podemos observar que a partir de 1970, transformações no campo social influenciaram o surgimento de outro tipo de creche com o intuito de atender a população de baixa renda: as creches comunitárias.

A crescente participação feminina no mercado de trabalho e o aumento na oferta de empregos forçaram a mulher a trabalhar, não tendo com quem deixar os filhos. As mulheres das classes populares começam a organizar-se e criam as creches comunitárias, mas ainda com o mesmo intuito: a guarda. Segundo Haddad (2002, p. 30), “as feministas mudam o enfoque que considerava a creche como um programa social para as mães trabalhadoras pobres, passando a defender a idéia de que a creche deveria atender todas as mulheres independentemente de sua necessidade de trabalho ou condição econômica”.

Surge também a pré-escola, vinculada ao ideal de educação compensatória, com o intuito de preparação para a escola. Esta pré-escola tinha como função compensar as deficiências das crianças, sua miséria, sua pobreza, bem como suprir as carências culturais existentes na educação familiar da classe baixa. Vista desta forma, a pré-escola, tendo uma função de preparação, resolveria o problema do fracasso escolar. Sem levar em consideração as diferenças, a escola procurava formas de homogeneização.

Foucault (2006) fala do princípio do quadriculamento, em que cada indivíduo é colocado num lugar determinado, ou seja, cada um na sua carteira. Ele esclarece que tinha o intuito de “evitar as distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias.

O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quando corpos ou elementos há a repartir". (Foucault, 2006, p. 123). O movimento é visto como algo que causa desordem e atrapalha a concentração e o conhecimento da criança. Além disso, prevalece uma visão de que para aprender é necessário ficar estático, sem sair do lugar e olhando fixo para frente onde se encontra o professor. Esta é uma das formas de disciplinar o corpo que se mantém ainda nos dias atuais. Para Oliveira (2004, p. 25):

Nessa perspectiva, a disciplina corporal não pode ser compreendida como uma prática arbitrária, geradora de corpos disciplinados que não reflitam sobre sua necessidade. Ao inverso, a disciplina corporal deve ser uma conduta que auxilie a tomada de consciência, de modo que os próprios indivíduos possam reconhecer sua importância e decidir sobre a melhor forma de realizá-la.

Além disso, percebemos nas concepções de professores alguns resquícios das idéias tradicionais da época que comandam as práticas pedagógicas nas instituições de educação infantil. Principalmente, no que diz respeito aos espaços educativos e a preferência pela direção do adulto.

Atualmente as discussões sobre a infra estrutura das instituições de educação infantil e a organização dos espaços educativos são cada vez mais presentes e deram origem a documentos como os Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil e inúmeras publicações na área de organização dos espaços.

Apesar de as escolas utilizarem estes parâmetros nas novas construções e organizarem seus espaços de forma diferente, propiciar maior autonomia às crianças, não utilizar mais os castigos corporais propriamente ditos, isto aparece ainda muito forte no modo em que as professoras conduzem a sua prática docente, o que reflete na forma de tratar do movimento. Para Horn (2004, p. 27) há certa dificuldade das professoras em lidar com os corpos em movimento, pois "por muito tempo, se afirmou a estratégia de se controlar o pensamento das crianças por meio do controle dos movimentos".

Um espaço aberto e sem estruturação centraliza as atenções no professor, e, muitas vezes, acaba por limitar o indivíduo, ao contrário, de um espaço educativo planejado e bem distribuído, que proporciona diferentes oportunidades

de exploração, facilita trocas entre as crianças, autonomia, liberdade de movimentação e expressão.

## 4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento deste projeto foram formuladas as questões de pesquisa mostradas a seguir.

### 4.1 Questões de Pesquisa

- Que experiências de movimento são proporcionadas às crianças na rotina diária dos CEIS?
- Qual a relação das experiências de movimento das crianças com as intervenções das professoras responsáveis por essas crianças?

### 4.2 Sujeitos Pesquisados

Participaram desta pesquisa aproximadamente 42 crianças e 11 professoras da Educação Infantil da rede municipal de Corupá/SC, (efetivas e contratadas), que trabalham com crianças na faixa etária entre três meses a três anos e meio, como mostrado no quadro 1.

TURMAS	SUJEITOS PESQUISADOS	
	PROFESSORAS	CRIANÇAS
Berçário Misto (CEI Estrela)	03	Média 10 crianças
Maternal II (CEI Estrela)	02	Média 12 crianças
Maternal I (CEI Cometa)	03	Média 10 crianças
Maternal II (CEI Cometa)	03	Média 10 crianças

**Quadro 1 Distribuição dos sujeitos pesquisados por turma e CEI – Secretaria do CEI**

### 4.3 Escolha das instituições e turmas

Os Centros de Educação Infantil escolhidos fazem parte da rede municipal de Corupá que fica situado ao norte de Santa Catarina. Através das discussões do grupo de pesquisa *Desenvolvimento e Educação da Infância*, optamos por realizar o

estudo nos CEIs de Corupá, com o intuito de observar as práticas pedagógicas desenvolvidas, analisá-las, provocar reflexões e colaborar com a qualidade da educação infantil do município.

A escolha das instituições levou em conta o interesse em realizar a pesquisa em instituições que atendessem a faixa etária de zero a três anos, optando assim, pelos Centros de Educação Infantil. Diante disso, não optamos por pesquisar em outras instituições, pois as mesmas atendem a faixa etária de 4 e 5 anos, algumas classes são mistas e, além disso, outras estavam em reforma.

Acreditamos que o fato de já termos tido contato com as professoras destas instituições através de capacitações realizadas no município nos anos 2006 e 2007, foi um fator importante na recepção calorosa que tivemos em ambas as instituições.

#### **4.4 Procedimentos de geração e análise de dados**

Os processos de geração e análise de dados seguiram os critérios de *análise documental* dos diários das professoras, a *observação* nas instituições, a *categorização das atividades e descrição e análise do contexto da pesquisa*.

##### **4.4.1 Análise Documental**

A análise documental, conforme Lüdke e André (1986, p. 38), “se constitui numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, complementando informações obtidas por outras técnicas e/ou desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Para elas “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural de informação”. (p.39). Segundo Caulley, “a análise documental, como método de coleta de dados dentro de uma abordagem qualitativa, busca identificar as informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. (apud Lüdke, 2001, p. 38).

Pretendia-se analisar os planos de aula de cada turma pesquisada, para conhecer quais os objetivos das professoras na realização das atividades.

Num primeiro momento foram analisados os planos de aula, sendo que estes eram planejados na forma de projetos com duração em média de 01 (um) mês, distribuídos semanalmente para cada professora, sendo que esta organizava-os da



forma que julgasse melhor. Os mesmos não eram específicos e não continham detalhes, o que dificultou o entendimento, e, conseqüentemente, a análise.

No entanto, os Centros de Educação Infantil de Corupá, possuem uma peculiaridade, no sentido de que, ao final de cada dia, a professora responsável registra, em um diário, as atividades realizadas, os interesses das crianças e detalhes que considera importantes de serem anotados.

Assim, foi possível analisar os diários das professoras no período de fevereiro a julho de 2007, mês em que foi realizada a pesquisa, identificando às atividades de movimento que foram realizadas neste período, a participação das crianças nas atividades, possibilitando então, uma visão mais ampla do processo, o que dificilmente seria possível com a análise apenas dos planos de aula.

Essa análise serviu de base à produção de gráficos de freqüência das atividades realizadas e que serão apresentados posteriormente na análise. Estes gráficos possibilitaram ter uma visão mais completa da rotina dos CEIs, permitindo relativizar a representatividade das observações realizadas, já que estas se referiram a um período de apenas duas semanas.

#### **4.4.2 Observação**

A observação “possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”, bem como “que o observador chegue mais perto a perspectiva dos sujeitos, um importante alvo nas abordagens qualitativas”. “As técnicas de observação são extremamente úteis para descobrir aspectos novos de um problema”. (Lüdke & André, 2001, p. 26).

Foram realizadas observações naturalísticas<sup>5</sup>, com o foco na dinâmica de sala, principalmente, no que diz respeito à promoção ou limitação do movimento durante as atividades realizadas.

A observação da instituição ocorreu nas duas últimas semanas de julho de 2007, todos os dias da semana, procurando não permanecer mais que 4 horas por dia na mesma turma e, conseqüentemente, variando entre os períodos da manhã e da tarde, totalizando uma carga horária de 60 horas.

---

<sup>5</sup> Segundo Bogdan e Biklen (1982), a observação naturalística envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada em seu ambiente natural. Enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

No período em que ficamos em sala, ou seja, das 8:00 da manhã às 11:30 ou das 13:00 às 17:00 horas, foram acompanhadas todas as atividades desenvolvidas, de forma a obter uma representatividade da rotina de cada turma: chegada e saída, momentos de alimentação, hora do soninho e higiene até os passeios nos arredores, parque, pátio e as atividades diversas em sala.

Além da observação das atividades e interações desenvolvidas nos Centros de Educação Infantil, pudemos, ao longo da pesquisa de campo, conhecer, conversar e interagir com a maioria das professoras, para esclarecer algumas questões surgidas nas observações.

Todas as observações, comentários e impressões da pesquisadora foram registradas em um diário de campo.

Num primeiro momento, foi construído um quadro de atividades por meio do qual podíamos entender a dinâmica das interações com base na observação do movimento das crianças e dos adultos, nas atividades realizadas, bem como se estas foram dirigidas pela professora, pelas crianças, ou de forma compartilhada. Também foi observado se as ações realizadas promoviam a tomada de consciência das crianças sobre os seus movimentos.

O quadro foi testado em um CEI, no município de Itajaí, nas turmas de berçário I e Jardim II. Foi verificado que o mesmo não poderia ser utilizado no momento da observação, pois dificultaria a mesma. Assim, percebemos que ele seria um instrumento útil se fosse utilizado para sistematizar as observações escritas no diário de campo. Após o seu preenchimento, com base nas descrições do diário, serviria como um resumo das atividades realizadas e possibilitaria uma melhor compreensão da dinâmica da sala e do tipo de intervenção das professoras.

Foi então realizado um estudo piloto em outra IEI de Itajaí<sup>6</sup>, no qual as observações foram apoiadas por filmagens das atividades nas salas, o que permitiu estudar com mais detalhes os movimentos realizados pelas crianças dentro de cada contexto. Isso possibilitou o aperfeiçoamento da folha de registro, que foi depois utilizada nesta pesquisa para sistematizar as observações registradas no diário de campo e nos diários das professoras.

---

<sup>6</sup> Para maiores informações sobre este estudo vide SILVA, Y. CORDEIRO, M H e TRAI, M. O significado do movimento na educação infantil: um estudo com as professoras de educação infantil do colégio de aplicação da Univali – Cau. 2008.

#### 4.4.3 Categorização das atividades

Após analisar os diários das professoras e os diários de campo foi possível realizar uma categorização das atividades, como podemos observar no quadro abaixo:

<b>CATEGORIZAÇÃO DAS ATIVIDADES</b>	
<b>1. Manipulação e exploração de objetos</b>	As atividades de manipulação e exploração permitirão à criança compreender melhor os objetos e estabelecer relações com eles. Além disso, ajustará os gestos de preensão e locomoção dos mesmos, perceberá seus limites, explorando o mundo físico a sua volta. Fazem parte destas atividades: brinquedos, jogos de construção e encaixe, massa de modelar, objetos diversos como plásticos, caixas, potes, garrafas pet, materiais da natureza, argila, bolas, tecidos, sucatas, enfim, uma infinidade de objetos e materiais.
<b>2. Atividades Musicais</b>	A atividade musical faz parte do processo de construção do conhecimento, através do qual se aprende a ouvir, perceber, descobrir, imitar, explorar, sentir, criar e apreciar. Faz parte destas atividades: cantar e executar gestos corporais, manusear e explorar materiais sonoros, bandinhas rítmicas, apreciação musical, brincar de roda, brincadeiras rítmicas, interpretar músicas, jogos cantados, dança, entre outros.
<b>3. Linguagem oral e escrita</b>	A linguagem oral permite a comunicação de pensamentos e idéias, expressão de sentimentos e influencia nas relações interpessoais. Ela está presente no cotidiano de crianças e adultos. Fazem parte as atividades: conversação/fala, rodinhas de conversa, contação de histórias, escrita, leitura, teatros. Contato com livros, jornais, gibis, embalagens. Relatos de experiências, interpretações; jogos verbais como: parlendas, trava-línguas, adivinhas, poemas e canções; entre muitas outras.
<b>4. Atividades Instrutivas e Técnicas</b>	São atividades que pretendem desenvolver técnicas e habilidades através de atividades manuais. Fazem parte as atividades: recorte e colagem, alinhavo, amassar papel, colar bolinhas, ligar pontinhos, contornar, desenhar e pintar, pintar desenhos mimeografados, entre muitas outras.
<b>5. Brincadeiras Dirigidas</b>	As brincadeiras dirigidas sugerem idéias e oferecem oportunidades de as crianças ampliarem sua visão de mundo. Geralmente estas brincadeiras oferecem regras e são conduzidas pelo professor. Fazem parte as atividades: dominó, quebra-cabeça, jogo da memória, jogos didáticos, atividades que devam seguir padrões, o mestre mandou,

	brincar de roda, boliche, passar anel, passa passa gavião, entre tantas outras.
<b>6. Atividades de fazer artístico</b>	Através do fazer artístico, as crianças demonstram suas próprias idéias, impressões e interpretações. Elas exploram, sentem, refletem construindo significações. Fazem parte destas atividades: as atividades de artes visuais e plásticas, o contato com produções de artes, museus, patrimônios culturais, vídeos. Os desenhos, a pintura, colagem, modelagem; Explorar diferentes formas, texturas, carvão, água, areia, tintas, argila, terra, jornais. Construir novos elementos com sucata: caixas, latas, plásticos e embalagens, tecidos, entre muitas outras.
<b>7. Experimentação e exploração científica</b>	Através da experimentação a criança tem contato com diferentes elementos e conhecem melhor o mundo que as rodeia, observa, explica, compreende e representa-o. Fazem parte destas atividades: experiências com plantas, animais ou materiais, explorar o ambiente, conhecer culturas, tradições e costumes, contato com a natureza, brincadeiras, observações, visitas a zoológicos, museus, parques ecológicos, brincar na terra, brincar com água, na areia, passear, observar rios, açudes, cachoeiras, montanhas. Atividades de reciclagem, preservação, cultivo, cuidar de animais; Experimentações matemáticas, físicas, químicas, entre outras.
<b>8. Brincadeiras de faz-de-conta</b>	As atividades de faz-de-conta permitem à criança criar, fantasiar, imaginar e a partir disto compreender a realidade em que vivem. Além disso, ao brincar com o outro a criança também compartilha. Fazem parte destas atividades: brincadeiras em que se criam situações cotidianas, brincar com fantasias, brincar de casinha, brincar com brinquedos, panelinhas, brincar de escolinha, de salão de beleza, de esconde-esconde, de mercadinho, entre muitas outras, panos coloridos, acessórios, caixas, espelho, entre muitas outras.
<b>9. Atividades motoras globais</b>	As atividades motoras globais permitem à criança conhecer e dominar o seu corpo no espaço, controlar os seus movimentos, perceber seus limites, ter postura, equilíbrio. Ao brincar, se exercitar através de jogos e brincadeiras são estimuladas também as percepções sensoriais. Fazem parte as atividades: de correr, trepar, escorregar, subir, escalar, pular, rolar, dançar, balançar, entre muitas outras.
<b>10. Atividades ao ar livre</b>	As atividades ao ar livre permitem um contato com a natureza, com outros materiais e vivências mais livres. Fazem parte as atividades: passeio, parque, atividades no pátio, piqueniques, banhos de mangueira, piscina, hortas, entre outras.

**Quadro 2. Categorização das Atividades – Fonte: Produzido pela autora.**

## **5 AVALIAÇÃO DO MOVIMENTO NO CEI ESTRELA<sup>7</sup>**

Inicialmente relatamos um breve histórico das instituições pesquisadas, bem como um detalhamento da estrutura física do CEI e da sala, utilizando os nomes fictícios: CEI Estrela e CEI Cometa. Na seqüência realizamos uma apresentação das professoras e das crianças e por fim, descrevemos a rotina diária de cada turma e apresentamos um gráfico com as freqüências das atividades realizadas no período de fevereiro a julho de 2007.

### **5.1 Descrição do contexto do CEI**

#### **5.1.1 Histórico**

As informações sobre o histórico deste CEI são baseadas no levantamento documental realizado por Demathé (2007), que explica que o Centro de Educação Estrela era uma antiga escola de ensino fundamental que foi reformada para atender a demanda da educação infantil, colaborando assim para aumentar as vagas disponíveis nesta faixa etária. Além disso, o seu funcionamento entrou vigor em 2004 em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei nº. 9394/96, oferecendo vaga apenas a crianças de 0 a 3 anos e delimitando a quantidade de criança por turma para garantir um atendimento de maior qualidade em detrimento da quantidade.

Hoje, o CEI conta com nove professoras em sala, uma professora responsável e duas profissionais que atuam como merendeira e serviços gerais. Atende crianças no período integral das 6:30 as 18:30 horas, sendo que no período da pesquisa (julho/2007) o número de crianças era de 42.

Vejamos a seguir o quadro de recursos humanos do CEI Estrela, no qual podemos verificar o nível de formação do corpo docente e demais funcionários da instituição.

---

<sup>7</sup> Nome fictício denominado pela pesquisadora.

### 5.1.2 Recursos Humanos do CEI Estrela

CARGO	FORMAÇÃO/ UNIVERSIDADE
Professora Responsável	Graduada em Pedagogia pela UNIVILLE
Professora Efetiva	Graduada em Pedagogia pela UNERJ, Cursando Especialização.
Professora Efetiva	Cursando Pedagogia UNERJ
Professora Contratada	Graduada em Pedagogia Especialização em Interdisciplinaridade
Professora Efetiva	Graduada em Pedagogia – FAMEG Normal Superior nesta instituição
Professora Contratada	Cursando Pedagogia (3ª Fase) na UNERJ
Professora Contratada	Cursando Pedagogia – Normal Superior na FAMEG
Professora Contratada (Lídia)	Magistério
Merendeira	Ensino fundamental
Aux. Serviços Gerais	Ensino fundamental

**Quadro 3. Nível de formação do corpo docente e demais funcionários do CEI Estrela – Fonte: Secretaria da Educação Corupá/SC**

### 5.1.3 Espaço Físico do CEI

O CEI fica situado em um bairro afastado do centro da cidade e em seus arredores há casas, galpões, mercearias, além de pequenos sítios com animais e produções agrícolas, os quais são visitados pelas professoras e pelas crianças em dias propícios para passeios, piqueniques, aventuras de carroça.

Seu espaço físico externo é amplo. Cercado com telas que possibilita maior visibilidade às crianças do espaço fora da escola. Possui um parque em bom estado de conservação, uma casinha de bonecas de madeira, canteiros de flores e uma árvore bem grande ao centro, que além de fornecer uma sombra fresquinha, possui balanços de pneus e cordas penduradas para exploração. O chão é revestido de pedras britas, não sendo muito adequado para a movimentação das crianças.

Nos fundos, há um gramado com alguns brinquedos de parque, o qual é utilizado pelo berçário como solário e pelos demais como área livre. Através dos relatos de vivências nos planos de aula e de algumas fotos, pude observar que neste espaço são realizadas atividades diversificadas como: banho de mangueira, banho de piscina, entre outras.

A sala da secretaria é pequena, possui uma estante com materiais pedagógicos, livros didáticos, cd's, dvd's, livros infantis e fotografias. É um espaço aconchegante e viável para o atendimento de pais e visitantes.

A cozinha possui um espaço muito bom, com visibilidade, mas sem acesso por parte das professoras. Há uma janela grande pela qual o lanche é servido, que fica em direção ao refeitório o qual é utilizado apenas pelas turmas de maternal. Possui duas mesas de madeira compridas, com bancos na altura das crianças. Neste mesmo espaço encontramos um bebedouro e um lavatório para higiene.

Os banheiros utilizados pelas crianças são adaptados ao tamanho dos mesmos, além de serem espaçosos e possuírem chuveiros. Há um banheiro adulto que é utilizado pelos funcionários.

O CEI conta com três salas amplas e arejadas, sendo uma pertencente ao berçário misto, outras ao maternal I e maternal II.

A sala do maternal I possui um armário com prateleiras, nas quais são guardados os materiais pedagógicos, jogos de encaixe, brinquedos, entre outros materiais utilizados no dia-a-dia. Além disso, possui algumas mesas e colchões. Num canto há um computador inutilizado, que serve para as brincadeiras de faz de conta. Possui janelas grandes que facilita a circulação do ar. É uma sala ampla que facilita a movimentação das crianças.

## **5.2 Organização do ambiente da turma I**

A turma I possui um espaço amplo, diversificado e estimulante. A sala é bem arejada e iluminada com janelas grandes nas duas laterais, uma que dá para o pátio e outra para o solário. A forma como as professoras organizam o espaço favorece a movimentação das crianças, tornando-o atraente. Os berços ficam em lugares estratégicos, ocupando a lateral, deixando o centro livre.

Possui ainda, um trocador com chuveiro, um balcão alto para organizar as refeições e algumas cadeirinhas encostadas neste balcão para serem utilizadas durante a alimentação.

No centro há um tapete, em que as crianças brincam. É um espaço que oferece bastante estimulação e desafios. Possui brinquedos como: cavalinhos, móveis pendurados pela sala, um cantinho com bonecos, pneus, uma cortina de TNT, uma escada com material reciclável, minhocão, espelho na altura das crianças, entre outros.

Há também um armário com televisão, DVD e aparelho de som. Este armário não possui portas e fica vazio para que as crianças possam entrar e sair dele. Possui ainda alguns carrinhos de bebê para os mais novos e também para aqueles que preferem fazer ali o seu soninho. O espelho é adaptado ao tamanho das crianças e fica num lugar acessível, o qual eles podem manusear e se observar.

### **5.2.1 As pessoas**

A turma I atende crianças de idade variada entre três meses e um ano e meio de idade, que são atendidos em período integral ou meio período. A média é de 10 crianças que ficam sob os cuidados de três professoras contratadas. A primeira professora, formada em Magistério, tinha o seu segundo e último contrato com a prefeitura de Corupá. A prefeitura faz o contrato dos professores ACT por dois anos, não podendo ser renovados subseqüentemente, em conformidade com a legislação. Sendo assim, este seria seu último ano no CEI. Ela já possuía experiência com criança, mas não especificamente de berçário. Na pesquisa de Benoit (2008) ela esclarece que gosta de trabalhar no CEI pois:

*[...] É um ambiente muito agradável, e tem um ótimo grupo de professoras, eu fui muito bem recebida, tudo que a gente precisa uma da outra a gente tá sempre assim se doando, se a gente está aqui fora no pátio, independe se o aluno for meu ou dela a gente vai lá e atende, não tem aquela distancia ou rivalidade, é meu eu cuido é teu tu cuida, não, se eu to sozinha e tem um bebê chorando, vem a C ou outra pessoa e atende, as vezes a outra vai fazer alguma coisa e eu cuido, a gente sempre procura trocar. (Resposta à entrevista de Benoit, 2008<sup>8</sup>)*

---

<sup>8</sup> Arquivo do Banco de Dados do Projeto Guarda-Chuva, composto por diversos sub-projetos que se complementam constituindo um estudo de caso sobre a Educação Infantil do município de Corupá/SC.



A segunda professora tinha entrado na mesma semana no CEI, mas já havia trabalhado anos atrás em outros. Já tem experiência na educação infantil e está cursando Pedagogia.

Por fim, a terceira professora que também está no seu segundo ano de contrato e já trabalhou o ano anterior na mesma turma. Durante a entrevista da professora no estudo da pesquisadora Benoit (idem), ao ser questionada se estava satisfeita com seu trabalho e se o mesmo atendeu as suas expectativas, ela relata que:

*[...] Eu não posso reclamar não, a gente tá sempre em busca de algo melhor, é esse o objetivo, só que também assim, eu não tenho muita visão, eu não tenho aquela visão ainda... como eu posso dizer? pedagógica nada, porque eu ainda não estou formada, ainda estou estudando, estou na terceira fase né, mas eu realmente gosto daqui, falo super bem da onde eu trabalho, porque eu gosto, e também não gosto de escutar alguém falando mal, eu já não gosto. Eu gosto, eu adoro o berçário, adoro demais o berçário, ano passado eu já fiquei no berçário também e eu amo esses bebês. Assim...é uma coisa que eu gosto. (Resposta à entrevista de Benoit, 2008)*

Todas as professoras trabalham numa carga horária de 40 horas semanais em horários alternados. As três professoras são responsáveis pelo planejamento e o aplicam semanalmente. Todo final do dia elas relatam em seus cadernos de plano as experiências que vivenciaram, bem como os avanços e progressos das crianças.

Para compreendermos melhor a dinâmica diária das atividades no CEI, é necessário conhecer a rotina da turma, conforme podemos perceber no quadro abaixo:

### 5.2.2 A rotina incluindo as atividades propostas no diário

ROTINA	MATUTINO	VESPERTINO
CEI ESTRELA  TURMA II	Café (8:30 hrs)	Despertar do Repouso
	Pátio/Solário/Parque	Primeiro Lanche (14:00 hrs)
	Assistir DVD/ Música/Dança	Assistir DVD/ Música/Dança
	Estimulação/ Circuitos	Estimulação/ Circuitos
	Atividades Dirigidas	Brinquedo
	Brinquedos/Livros/Sucatas	Solário
	Almoço (10:30 hrs)	Janta (16:00 hrs)
	Higiene	Higiene
Repouso	Saída: Horários diferenciados	
Obs.: O soninho e as trocas acontecem gradativamente, em horários não determinados, conforme a necessidade de cada criança.		

**Quadro 3. Rotina diária turma II – Fonte: Dados registrados no Diário de Campo da Pesquisadora**

Esta turma compreende crianças de idade variada entre três meses e um ano e meio de idade, que são atendidos por três professoras. Por ser uma turma mista, alguns bebês já caminham e circulam pela sala, enquanto outros engatinham e outros ainda, permanecem nos carrinhos, ou necessitam de apoio para sentar.

Os horários de almoço e higiene são alternados conforme a necessidade de cada criança e são realizados na sala de aula. Os bebês que já caminham são colocados em cadeirinhas e são tratados pelas professoras. Os demais que ainda não conseguem sentar são tratados no bebê conforto ou nos carrinhos. Ao dormir alguns bebês são mantidos nos carrinhos e outros são colocados nos berços. As crianças que não querem dormir voltam ao tapete e ficam brincando com os brinquedos disponíveis.

Nos dias mais quentes as professoras levam as crianças ao solário para brincar e tomar sol, e outras vezes ao pátio do CEI, para que possam socializar e brincar com as demais crianças. Algumas crianças do Maternal I e II ajudam a atender os bebês que já caminham. O solário é um espaço atrás da sala, revestido com gramado e o pátio fica localizado à frente da sala e é revestido com pedras britas.

Geralmente de manhã e a tarde são colocados clipes musicais (Cocoricó, Xuxa, Timoty, Patati Patatá) para que as crianças cantem e dançam. Algumas crianças cantam e dançam enquanto brincam e exploram o ambiente. Outras preferem se sentar em frente à TV para poder acompanhar os desenhos dos clipes, que são bem coloridos.

São oferecidos às crianças brinquedos de sucata como: garrafas plásticas com água colorida, garrafas plásticas com grãos, pedras, bolinhas de gude e outros que produzem barulhos diferentes, rolos de papel toalha plastificados com desenhos, livros emborrachados, entre outros.

É uma rotina bastante intensa, assim, nos momentos em que conseguem terminar as trocas, as refeições e a higiene das crianças, as professoras se sentam no tapete e estimulam algumas brincadeiras: passar no minhocão, incentivam os que não andam a andar, subir na escadinha, transportar objetos, cantar e dançar.

Os bebês que ainda não caminham são colocados em pneus revestidos com lençol, e ficam bem acomodados.

No final da tarde, muitas crianças voltam a dormir e outras brincam enquanto aguardam que seus pais venham buscá-los.

É necessário justificar que o próximo item desta turma seria a frequência de atividades desenvolvidas nos diários de janeiro a julho de 2007. No período de observação foram analisados pela pesquisadora apenas os diários das duas semanas que correspondem à observação. Posteriormente através de contato com as professoras foi possível efetuar uma cópia dos diários para a análise mais detalhada dos meses de janeiro a julho. Desta forma, conseguimos os planos de todas as turmas com exceção desta, pois a professora não fazia mais parte da equipe tendo levado consigo o caderno de plano. Assim, não foi possível analisar os diários deste grupo.

### **5.2.3 As atividades observadas turma I**

No quadro a seguir, podemos perceber a frequência com que ocorreram as atividades registradas no período de observação:

<b>FREQÜÊNCIA DE ATIVIDADES</b>			
<b>Atividade</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Freqüência</b>	<b>Total</b>
<b>Linguagem Oral e Musical</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clipes e DVD</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 19/07/07</li> <li>• 23/07/07</li> </ul>	01
<b>Atividade Musical</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Música</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 17/07/07</li> </ul>	05
<b>Atividade ao ar livre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pátio/Parque</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 19/07/07</li> </ul>	02
<b>Exploração do ambiente</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 17/07/07</li> <li>• 19/07/07</li> <li>• 23/07/07</li> <li>• 25/07/07</li> </ul>	04
<b>Manipulação e exploração</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Materiais recicláveis</li> <li>• Garrafas de sons</li> <li>• Brinquedos</li> <li>• Livros emborrachados</li> <li>• Brinquedos de borracha</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 17/07/07</li> <li>• 19/07/07</li> <li>• 23/07/07</li> <li>• 25/07/07</li> </ul>	04

**Quadro 4. Frequência de atividades no período de observação (Duas semanas)**

#### **5.2.4 O movimento das crianças**

Para avaliar o movimento decidiu-se conduzir a análise com base nas atividades mais frequentemente observadas:

a) *Exploração do Ambiente*

As atividades mais presentes nesta turma são aquelas referentes a exploração do ambiente. Geralmente no primeiro horário da manhã e no primeiro da tarde as professoras montam circuitos para estimulação dos bebês, deixando o espaço seguro, confortável e estimulante.

Os bebês são incentivados a explorar o espaço, passando grande parte do tempo no chão da sala. Quase não permanecem no berço, somente nos horários de soninho. Assim que acordam são trocados e incentivados a brincar. É o que podemos perceber nos episódios abaixo:

#### ***Resumo Episódio – Exploração do Ambiente***

*Um bebê embala-se no cavalinho, conseguindo fazer isso sozinho. Enquanto isso outro circula pela sala, sobre os degraus da escada, pega um brinquedo e sobe novamente. Ele repete por várias vezes estes mesmos movimentos.*

*Num outro momento uma criança aproveita para entrar no pneu e dançar ao som da música tocada no DVD. Quando este sai, outro bebê aproveita e entra também, Ele experimenta o pneu, explora e fica em pé equilibrando-se e sentindo segurança nisso, apesar de ainda não andar.*

*Um bebê sobe e desce as escadas engatinhando, pois ele ainda não consegue andar, é muito engraçadinho, pois ele engatinha deitado. Em seguida dois bebês se escondem na cortina de fita de TNT, fazendo movimentos de esconder-se e em seguida aparecer.*

As crianças permanecem o tempo todo em movimento. Eles circulam pela sala, utilizam o espelho, entram no armário cheio de bonecos, sobem e descem a escada de caixa de leite, passam pelo minhocão e interagem com as crianças que permanecem nos carrinhos. No chão da sala foram anexadas com papel contact figuras bem colorida de crianças, brinquedos, animais, as quais os bebês observam, tentam pegar, deitam e sentam sobre elas.

b) *Linguagem oral e Musical*

Dentre estas linguagens podemos citar a música. As professoras demonstram a preocupação em colocar música para as crianças, embora não realizem nenhuma atividade específica. Mesmo assim, serve como incentivo para as crianças realizarem diversos movimentos, bater palmas, dançar, apesar de não haver a interação da professora. *A escuta musical deve estar integrada de maneira intencional às atividades cotidianas dos bebês e das crianças pequenas. É aconselhável a organização de um pequeno repertório que, durante algum tempo, deverá ser apresentado para que estabeleçam relações com o que escutam.* (RCNEI, 1998, p.64)

Este repertório deve despertar o desejo de ouvir e posteriormente interagir. Afinal de contas quando a músicas as atrai ou chama a atenção, imediatamente instiga a movimentação, permitindo que possam se expressar e se conhecer melhor.

Outra atividade que instiga a curiosidade e a escuta, são os cliques musicais, bastante utilizados pelas professoras desta turma. Os DVDs geralmente são educativos e chamam muito a atenção das crianças pelo som, mas também pelo visual. Por serem coloridos e divertidos, mostrar animais e bichinhos animados, crianças, tudo isso contribui para que se interessem e se movimentem seguindo a música.

c) *Interação e Estimulação*

O papel do professor com relação a interação e estimulação nesta faixa etária é ainda maior com relação as demais. Afinal, eles estão aprendendo a conhecer a si mesmo e ao mundo que os rodeia, exigindo muito cuidado e atenção. Por exigir uma rotina intensa, permeada pela alimentação e higiene na maioria do tempo, muitas vezes fica difícil aliar o cumprimento da rotina com o trabalho de estimulação.

Como nesta turma o trabalho é realizado por três professoras, estas conseguiram se organizar de forma que uma delas possa sempre estar interagindo com as crianças. Enquanto duas ficam responsáveis pela alimentação e higiene, a terceira atende às demais crianças. Estas interações são muito importantes, pois estimulam a curiosidade, os sentidos e os faz estabelecer relações com o espaço e materiais que o cercam. Vejamos algumas destas interações no quadro abaixo:

### **Resumo Episódio – Exploração de Ambiente**

*A professora (3) estimula a criança a subir e descer a escadinha de caixas, enquanto a professora (1) auxilia um bebê que está no cavalinho. Algumas crianças ficam ao redor da professora (1) que os estimula a dançar, bater as mãos, bater os pés. Em outro instante a professora (3) circula pela sala puxando um colchonete o qual tem um bebê deitado, ele se diverte muito.*

*Num outro momento a professora (3) estimula a criança a subir no cavalinho e depois o embala, depois deixa que ele faça sozinho, mas ele faz um pouco e logo desiste. A professora (3) coloca o minhocão na sala e fica de um lado chamando os bebês para atravessar. Um deles atravessa rapidinho o outro espera ela sair e atravessa.*

*Num outro dia a professora (3) estimula um bebê no cavalinho e o auxilia, pois o mesmo ainda não consegue ficar sentado sozinho. Quando resolve soltá-la a criança embala-se sozinha com bastante força. Logo depois, ela estimula um bebê a andar, mas este ainda não possui firmeza nas pernas ainda.*

Cada vez mais, a criança responde aos estímulos do mundo exterior, tomando-o como instrumento de seu interesse a ser manipulado e explorado. A organização dos movimentos, como levar objetos à boca, tocar, experimentar, sentir texturas, circular livremente permite-lhe conhecer seu esquema corporal, ou seja, ter noção do seu corpo. Quanto menor a criança, maior é a responsabilidade do adulto de lhe proporcionar experiências motoras e de postura variadas. Wallon explica que “a actividade sensório-motora desviou a criança das suas relações exclusivas com as pessoas, fazendo-a descobrir a existência dos objectos, mas não modificou a natureza das suas relações com elas, que permanecem do tipo imitação e confusão afectivas.” (1975, p.65).

Apesar de a criança estar descobrindo a si mesma e ao meio em que está fazendo parte, relacionando-se com objetos e com seus pares, ainda é necessário a interação do adulto para promover situações de aprendizagem, para apoiar e orientar a criança, afinal todas as atividades realizadas na rotina diária de uma instituição oferecem estas possibilidades. É o que nos esclarece Le Boulch (1982, p.102):

O banho representa um momento privilegiado no sentido de favorecer a experiência perceptiva do corpo, a utilização do espelho permite associar as informações visuais às informações táteis e cinestésicas. As outras atividades da vida cotidiana: vestir-se, rabiscar, abrir uma porta, atirar uma bola, rolar no chão, rastejar, manipular um objeto, representam tantas outras situações favoráveis. Faz falta que o adulto se interesse pelos êxitos das tarefas da

criança e a incite a prestar atenção sobre aquilo que ela sente durante a execução da atividade.

É importante primar pela iniciativa da criança, suas explorações, contato com espaços, materiais e pessoas, ao mesmo tempo em que é importante ao educador provocar curiosidades, sensações, situações problemas, instigando o conhecimento das diversas linguagens existentes.

É necessário discutir um pouco a importância dos materiais oferecidos à turma, já que os mesmos são primordiais para transformar o ambiente num lugar estimulante e adequado à movimentação e manipulação dos bebês neste espaço. Através da observação foi possível perceber que os *materiais* utilizados são de baixo custo e alternativos. As professoras construíram muitos brinquedos de forma que sejam estimulantes e ao mesmo tempo seguros e confiáveis.

Dentre os materiais podemos destacar: uma escada feita com caixas de leite, uma cortina com fitas de TNT, garrafinhas plásticas com diferentes sons (arroz, bolinhas de gude, água). “Os brinquedos sonoros e os instrumentos de efeito sonoro são materiais bastante adequados ao trabalho com bebês e crianças pequenas.” (RCNEI, 1998, p.72).

Além disso, utilizam pneus encapados com lençóis nos quais são colocados os bebês que não engatinham e sob os quais os demais entram e saem, sobem e descem. No teto são pendurados elásticos com brinquedos de borracha, os quais servem principalmente para distrair os bebês que ficam nos carrinhos.

Segundo FORNEIRO (1998, p. 249):

Se eu considero que as crianças são os verdadeiros protagonistas da sua aprendizagem, que aprendem a partir da manipulação e da experimentação ativa da realidade e através das descobertas pessoais; se, além disso, entendo que “os outros” também são uma fonte importante de conhecimento, tudo isso terá reflexos na organização de minha sala de aula: tendo espaços para o trabalho em pequenos grupos, distribuindo o mobiliário e os materiais para que as crianças tenham autonomia e “enchendo” o espaço de materiais que despertem o interesse infantil para manipular, experimentar e descobrir.

### 5.3 Organização do ambiente da turma II

A turma II possui uma sala com espaço amplo e adequado para a movimentação das crianças. As professoras fizeram boa apropriação do espaço, organizando-o através de iniciativas de cantos temáticos. Esta organização possibilitou um grande espaço livre ao centro o que favorece a circulação das crianças e a execução de vivências corporais.

Os armários servem como divisórias para o espaço e contêm prateleiras abertas nas quais ficam brinquedos, sucatas, materiais diversos ao alcance das crianças. As mesinhas ficam num canto da sala próximas aos materiais, enquanto que do outro lado fica um tapete sob o qual foi construída uma cabaninha.

A cabaninha é um espaço permanente, feita com cobertores e uma cortina com fitas de TNT. Dentro delas ficam dispostas duas poltronas feitas pelo grupo com caixas de leite, utilizadas nos momentos de representação e faz-de-conta.

Segundo os Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil (2006, p.28):

A adaptação do mobiliário, dos equipamentos e do próprio espaço à escala da criança permite uma maior autonomia e independência, favorecendo o processo de desenvolvimento a partir de sua interação com o meio físico. Estantes acessíveis, com diversidade de materiais educativos disponíveis, bem como cadeiras e mesas leves que possibilitem o deslocamento pela própria criança, tornam o ambiente mais interativo e coerente à idéia de construção do conhecimento a partir da ação e da intervenção no meio.

A organização do espaço educativo reflete as concepções de criança, ensino e aprendizagem das instituições. A forma como a sala está organizada, a disposição dos móveis, o acesso aos brinquedos, livros e materiais, são indícios reveladores sobre como as crianças são vistas e consideradas. Para Forneiro (1998, p.238), “qualquer observador externo que tenha acesso a uma sala de aula pode perceber quase de imediato o ambiente de aprendizagem que existe na mesma. Praticamente poderíamos dizer: “diga-me como organiza os espaços de sua aula e lhe direi que tipo de professor (a) você é e que tipo de trabalho você realiza”.

Possui ainda, um balcão para guardar os cadernos de planos, livros de literatura infantil, pertences das professoras e aparelho de som. O chão é revestido de taquinhos de madeira, além de possuir um tapete que fica localizado no centro da



sala sob o qual são realizados os momentos de contação de histórias e conversação na hora da rodinha.

Em um canto da sala, são dispostos os colchões utilizados no repouso. Há ainda um espelho pequeno e de difícil acesso, por estar localizado num lugar não muito adequado. As mochilas são dispostas em ganchinhos ao nível das crianças, que facilita o seu manuseio.

Transformar o espaço num lugar em que a criança se sinta segura e ao mesmo tempo tenha autonomia é possibilitar escolhas, favorecer a movimentação e proporcionar sentimentos de prazer e autoconfiança nas suas capacidades.

### **5.3.1 As pessoas**

A turma II atende crianças com idade entre dois anos e meio e três anos, que permanece em período integral ou apenas meio período no CEI. A média é de 12 crianças que ficam sob os cuidados de duas professoras efetivas. A professora I mora em Corupá, nas proximidades do CEI, está cursando Pedagogia e trabalha neste local desde a sua inauguração, ou seja, há três anos. Seu horário é das 6:30 às 17:00 horas, trabalhando numa carga horária de 40 horas semanais. A professora foi questionada na pesquisa de Benoit (2008) sobre Qualidade na Educação infantil: as concepções das professoras de Educação Infantil do município de Corupá, se gostava de trabalhar no CEI e se estava satisfeita e feliz, na qual ela afirmou que:

*[...] Sim, acho que talvez por ser o primeiro, porque a única experiência que eu tenho é aqui, e eu admiro muito aqui, e desde o primeiro ano que eu estou aqui a gente sempre conseguiu fazer um bom trabalho. E eu acho que por estar dentro da comunidade.*  
*[...] Plenamente, plenamente, não. A gente vê algumas coisas assim que gostaria de mudar talvez. Até mesmo assim, a questão do município estar oferecendo mais recursos e tal. Tem muita coisa que dá para fazer, não que a gente não consiga, porque o que a gente quer a gente dá um jeito. (Resposta à entrevista de Benoit, 2008)*

A professora II já é Pedagoga e está cursando Especialização. Mora em Jaraguá do Sul e possui uma carga horária de 40 horas semanais, distribuída no horário das 9:30 às 18:30 horas, quando auxilia no fechamento do CEI. A professora trabalha neste local também há três anos, desde a sua inauguração. Ao ser questionada sobre as mesmas questões no estudo de Benoit (idem), respondeu:

[...] *Eu adoro. Porque aqui eu tenho liberdade pra trabalhar, aqui eu tenho liberdade pra... eu pensei numas idéias, num planejamento, numa atividade ou numa coisa com as crianças e a gente tem total liberdade e apoio pra estar pondo no concreto o que a gente pensou, a ainda tem um pessoal que traz sugestões para nós, em momento algum eu me senti podada, nem pra ir pra casa fazer aquilo, ou pra pegar alguma coisa da cozinha pra estar colocando no concreto talvez algum conceito que a gente quer trabalhar, até do pessoal da secretaria da educação, a gente quer um ônibus pra levar as crianças lá e eles não ficam perguntando muito pra que quer, confiam muito, eu gosto muito de trabalhar aqui.* (Resposta à entrevista de Benoit, 2008)

### 5.3.2 A rotina incluindo as atividades propostas no diário

Trataremos um pouco da rotina diária no CEI, organizada por horários e por tempos a qual é executada todos os dias da semana.

ROTINA	MATUTINO	VESPERTINO
CEI ESTRELA  MATERNAL II	Café (8:30 hrs)	Despertar do Repouso(13:30 hrs)
	Higiene (9:30 hrs)	Primeiro Lanche (14:00 hrs)
	Hora da História	Hora da Rodinha
	Cantigas	Atividade Pedagógica/Registro
	Parque/Pátio	Hora da História
	Atividades Dirigidas	Brinquedo
	Jogos	Parque/Pátio
	Hora da Rodinha	Segundo Lanche (16:00 hrs)
	Almoço (10:30 hrs)	Higiene (15:50 /16:30 hrs)
	Repouso (11:00 hrs).	Saída: A partir das 17:00 hrs

**Quadro 4. Rotina diária turma II – Fonte: Dados registrados no Diário de Campo da pesquisadora**

Os horários de refeições e higiene são comuns a todos e realizados no refeitório da escola. Este CEI conta com três turmas, e destas, apenas as turmas de maternal I e II utilizam o refeitório, banheiros e lavatórios. A outra turma é constituída por crianças de berçário que fazem sua higiene e refeições na própria sala.

No período matutino são realizadas as atividades mais livres, recreativas como: contação de histórias, passeios, parque, jogos de encaixe, brinquedos, cantar e dançar. Algumas vezes são realizadas atividades mais dirigidas de acordo com o projeto que está sendo aplicado.

O momento de contação de histórias é o mais solicitado e esperado pelas crianças, por isso ele acontece frequentemente no dia-a-dia desta turma. Na maioria

das vezes são contadas histórias nos dois períodos, tamanha a insistência das crianças, e claro, gosto das professoras.

Neste mesmo período acontecem os passeios e vivências com o meio ambiente. Por estar localizado numa área afastada do centro da cidade, a escola é ladeada por sítios, áreas verdes e um número reduzido de casas.

Ao brincar no parque geralmente se reúnem com a turma do maternal I. As professoras participam das brincadeiras e atendem todas as crianças, independente de estar sob sua responsabilidade ou não.

Pela manhã ainda brincam com pecinhas de montar, brinquedos, na cabaninha. Além disso, realizam brincadeiras de roda, cantam e dançam. Estas atividades são realizadas nos momentos de espera para lanches, chegada de colegas e despedida.

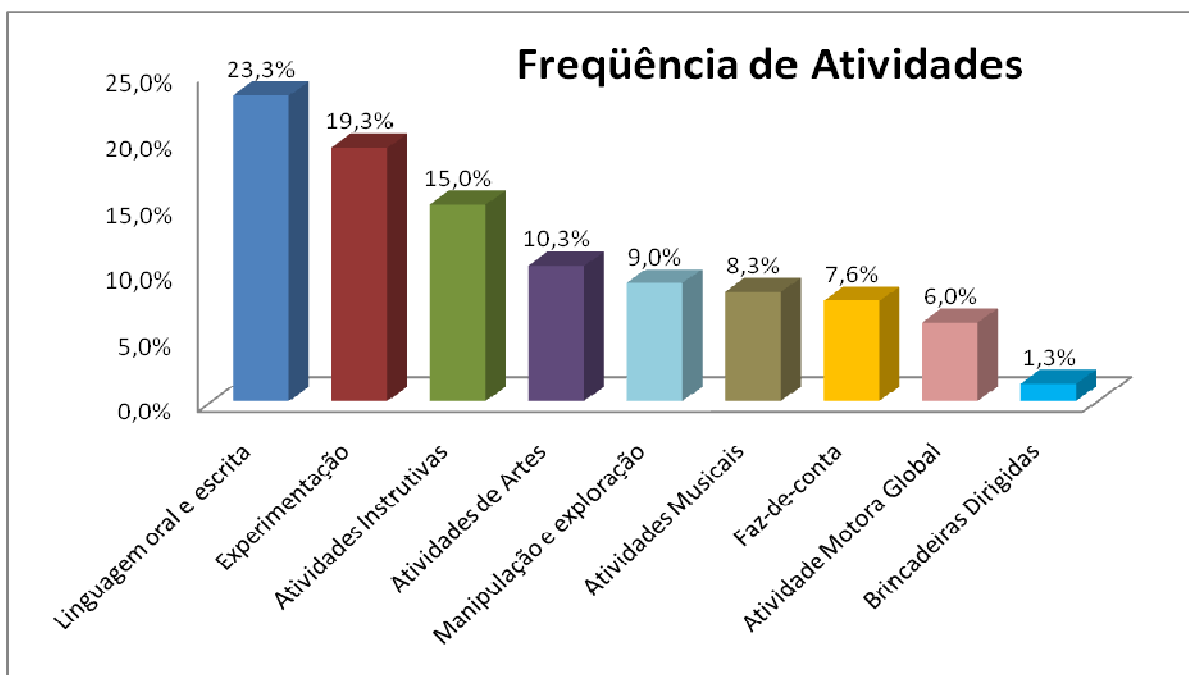
No momento do repouso todas as crianças dormem em colchonetes individuais. Geralmente a professora coloca música ambiente bem calma e fica observando as crianças enquanto dormem. A maioria das crianças dorme e as que não o fazem ficam deitadas descansando. As crianças que chegam no período vespertino ficam nas mesinhas brincando com jogos de construção. Na medida em que vão acordando a professora vai realizando a higiene e arrumando suas vestimentas e cabelos.

Após o primeiro lanche da tarde, as crianças participam da hora da rodinha. É o momento em que as professoras realizam a conversação sobre o projeto e discutem quais serão as atividades e como serão realizadas. Neste momento eles realizam as atividades mais dirigidas e organizadas pela professora. São as atividades relacionadas ao projeto e os registros das mesmas, individualmente ou no coletivo. As professoras procuram executar o projeto de maneira lúdica, através de jogos, atividades com pinturas, com músicas e histórias. A duração desta atividade é de aproximadamente trinta minutos, dependendo do andamento do dia.

Depois destas atividades, as crianças voltam a brincar no parque, com jogos, contação de histórias, brincadeiras mais recreativas e livres. As crianças têm a oportunidade de brincar com os diversos materiais existentes na sala, desde brinquedos até cones, pedaços de madeiras, caixas de papelão, fantasias. Após a brincadeira alguns auxiliam na organização da sala, mas outros as professoras precisam estar chamando e estimulando para ajudar.

No fim da tarde, as crianças ficam a brincar enquanto aguardam a chegada de seus pais.

Através da análise dos planos de aula do período de fevereiro à julho de 2007 e das observações realizadas, foi possível registrar a diversidade de atividades e a freqüência que elas ocorreram, como podemos perceber a seguir:



**Figura 1. Freqüência de atividades de fevereiro a julho/2007 - Turma II – CEI ESTRELA**

É possível perceber que as atividades mais realizadas são às relacionadas à linguagem oral e escrita, experimentação e atividades instrutivas. As demais estão numa freqüência parecida. Em uma freqüência bem reduzida aparecem as brincadeiras dirigidas pela professora. Estes dados, ao serem comparados com a análise da relação entre as formas de intervenção da professora e a ocorrência das atividades de movimento, fazem grande relação nos resultados.

### **5.3.3 As atividades observadas**

Vejamos no quadro a seguir, a freqüência com que ocorreram as atividades registradas no período de observação:

<b>FREQUÊNCIA DE ATIVIDADES</b>			
<b>Atividade</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Freqüência</b>	<b>Total</b>
<b>Linguagem Oral</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contação de histórias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 16/07/07</li> <li>• 19/07/07</li> <li>• 23/07/07</li> <li>• 25/07/07</li> </ul>	04
<b>Atividade Musical</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cantar com gestos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 17/07/07</li> <li>• 23/07/07</li> </ul>	02
<b>Atividade Dirigida</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogo das Cores</li> <li>• Pedrinhas Coloridas</li> <li>• Dominó das cores e animais</li> <li>• Boliche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 17/07/07</li> <li>• 19/07/07</li> <li>• 23/07/07</li> <li>• 25/07/07</li> </ul>	04
<b>Atividade ao ar livre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pátio/Parque</li> <li>• Passeio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 17/07/07</li> <li>• 23/07/07</li> <li>• 25/07/07 (2x)</li> </ul>	04
<b>Atividade de Artes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tinta Guache</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 19/07/07</li> </ul>	01
<b>Brincadeira (Faz-de-conta)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Com brinquedos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 19/07/07</li> <li>• 25/07/07</li> </ul>	02
<b>Atividade Instrutiva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ninho da galinha</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 23/07/07</li> </ul>	01
<b>Manipulação e exploração</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revistas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 17/07/07</li> </ul>	01

**Quadro 5. Freqüência de atividades no período de observação (Duas semanas)**

### **5.3.4 O movimento das crianças**

Para avaliar o movimento decidiu-se conduzir a análise com base nas atividades mais frequentemente observadas:

#### *a) Atividades ao ar livre*

Com relação às atividades freqüentes, podemos destacar àquelas propostas ao ar livre, em que o movimento se torna essencial e acontece nas mais variadas formas. É necessário que haja equilíbrio das crianças para jogar a pedrinha no rio, caso contrário poderá cair, escorregar. A força também se torna indispensável e o senso de direção. O ajuste do corpo na carroça para que todos os amigos possam se sentar confortavelmente. A força que exige das professoras ao carregar esta carroça até a escola. Ao escorregar no morro, é necessário que se posicionem bem, tem de haver impulsão para o deslocamento acontecer. São diferentes espaços, diferentes formas de se perceber nestes espaços, outras texturas, materiais

diversificados que favorecem a exploração da criança e amplia o seu conhecimento de si e de suas possibilidades e do mundo que a cerca.

A primeira delas é a brincadeira livre no pátio, na qual elas podem explorar todo o espaço, escolhendo as atividades que pretendem realizar, criando diversas situações de movimento. Alguns brincam com as motocas, no espaço do solário, outros na casinha, nos equipamentos do parque, no balanço da árvore. Os Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil (2006, p.27) sugerem que a criança deve cada vez mais apropriar-se do ambiente. As áreas de brincadeira deverão oferecer segurança, sem serem limitadoras das possibilidades de exploração do universo infantil.

O espaço externo pode condicionar as atividades que as crianças podem realizar tanto no que diz respeito às dimensões quanto das próprias características (revestimento, pedras, grama, árvores) como dos equipamentos (perigoso, alto, estrutura, pontiagudo). Esse condicionamento pode se referir tanto no sentido de limitar, como o de ampliar as possibilidades de sua utilização.

Segundo os Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil (idem):

A valorização dos espaços de recreação e vivência vai incrementar a interação das crianças, a partir do desenvolvimento de jogos, brincadeiras e atividades coletivas, além de propiciar uma leitura do mundo com base no conhecimento do meio ambiente imediato. O próprio reconhecimento da criança de seu corpo (suas proporções, possibilidades e movimento) poderá ser refinado pela relação com o mundo exterior. (p.26).

Já no *parque* podemos observar várias vivências de movimentação corporal, ora com o apoio das professoras, ora com a autonomia e superação das crianças. Algumas vezes as professoras sugerem brincadeiras, e brincam juntas, outras apenas observam e chamam a atenção quando necessário, num sentido mais preventivo. Geralmente no mesmo horário ocupam o parque as turmas de maternal I, berçário e maternal II, assim as professoras atendem todas as crianças.

Isto de certa forma favorece a integração entre as diferentes idades, possibilitando aos maiores compreender que devem tomar cuidado com os menores, auxiliá-los, brincar em grupos, instigando o senso de responsabilidade e autonomia, ao mesmo tempo em que, dificulta ao professor a execução de atividades específicas integradas ao planejamento e ao incentivo da tomada de consciência

pelas crianças de suas possibilidades, desafios e superações com relação ao movimento.

#### *b) Atividades Dirigidas*

As atividades dirigidas foram executadas explorando os conteúdos do planejamento e para fixação de conteúdos. O jogo das cores foi construído primeiramente pelas crianças com pedrinhas britas, coloridas por eles com guache para fazer atividade de associação. As atividades didáticas como o dominó das cores e dos animais foi executado no grande grupo, contando com a direção e participação da professora que auxiliava e interagia com as crianças. Enquanto participaram das atividades quase todos, com exceção de uma criança, demonstraram interesse e atenção. Mas foi no boliche que eles puderam demonstrar suas habilidades motoras de equilíbrio, coordenação força e senso de direção. Como é uma atividade individual acabou prejudicada pela dispersão daqueles que não estavam participando, colaborando para que a professora realizasse apenas uma rodada.

#### *c) Linguagem Oral*

Deste mundo de faz de conta também faz parte outra atividade bastante apreciada por este grupo, que é a *contação de histórias*. Ela é realizada duas vezes ao dia, ou mais, dependendo do tempo disponível. Nestes momentos eles observam, ouvem com atenção, adiantam a história realizam muitos movimentos. Para Abramovich (1993), ouvir histórias estimula o desenhar, o musicar, participar, sair, ficar, imaginar, brincar e querer ouvir de novo. A criança, ao ouvir histórias, vive todas essas emoções.

As professoras procuram trazer histórias diferentes e interativas. As crianças gostam de memorizar as falas, participar com sons e movimentos, além de elas próprias contarem a história aos colegas. São momentos muito ricos de interação em que geralmente as crianças ficam à vontade, relaxadas, numa posição confortável. Quase sempre não é necessário chamar a atenção delas.

A contação de histórias, além de um momento de interação constante e de prazer representa uma forma de trazê-los novamente a atividade com o professor e

principalmente acalmá-los na sala. Quando se encontram muito agitados ou sem interesse nas atividades propostas, as professoras apanham um livro e se sentam no tapete. Num instante, todos já estão dispostos, sentados e prontos para ouvir uma nova história. Eles participam ativamente da história através dos sons e movimentos dos animais, cantando músicas e repetindo as falas. Eles criam movimentos e se divertem muito com isso.

*d) Brincadeira de faz-de-conta*

Outra atividade privilegiada na rotina deste grupo tanto no planejamento da professora, quanto pelo interesse das crianças, são as brincadeiras de faz-de-conta. Para o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p.171), o faz de conta possibilita às crianças refletir sobre o mundo.

Ao brincar, as crianças podem reconstruir elementos do mundo que as cerca com novos significados, tecer novas relações, desvincular-se dos significados imediatamente perceptíveis e materiais para atribuir-lhes novas significações, imprimir-lhes suas idéias e os conhecimentos que têm sobre si mesma, sobre as outras pessoas, sobre o mundo adulto, sobre lugares distantes e/ou conhecidos.

As representações das crianças imitam o cotidiano familiar e através das brincadeiras de faz-de-conta conseguem exprimir nas suas atitudes a cópia de modelos das pessoas que gosta ou das situações que a agrada. O importante de tudo isto é que num primeiro momento ela copiou do seu dia-a-dia estas situações, mas na medida em que os representa, vai acrescentando o seu modo de ser, de se movimentar, a sua linguagem o seu ritmo. Wallon acredita que a imitação é uma atividade que revela as origens motoras do ato mental. Várias foram as situações em que podemos perceber fortemente a imitação de papéis pelas crianças, é o que podemos confirmar nos relatos abaixo:



**Resumo Episódio – Brincadeira de Faz de Conta**

*Uma menina brinca sozinha na cabana. Ela enrola uma boneca nos panos e usa um pote de xampu como mamadeira. Enquanto isso outras duas brincam de salão de beleza, em que uma penteia a outra. A professora cede algumas borrachinhas de cabelo para que elas pudessem arrumá-los. Num outro canto, um menino pega um bebê vai até a cabana para brincar com as meninas que lá estão.*

*Em outro momento, duas crianças brincam de faz-de-conta com as bonecas. Elas dão mamadeira, colocam fraldas e pedem silêncio aos demais para não acordar os bebês. Outras utilizam as caixas grandes como berços para as bonecas. Um criança vai até o chuveiro e leva uma banheira. Quando passa por mim diz: “-Vou pegar água para dar banho no bebê”. Mas em seguida desiste, deixa o bebê e passa a brincar com os colchonetes.*

As representações que parecem ser “simples” no início, gradativamente cedem lugar a um faz de conta mais complexo, de acordo com a idade da criança. Isso auxilia na resolução de situações de conflito, no aprender a lidar com regras e principalmente a assimilar os diferentes papéis culturais de nossa sociedade.

*e) Linguagem Musical*

Não foram muitas as situações de atividades com música no decorrer das observações, mas pudemos perceber através dos planos de aula que foi uma prática freqüente durante o semestre. As poucas situações de atividades musicais ocorreram nos momentos de espera ou como forma de acalmar as crianças para ouvir histórias. Geralmente cantavam e executavam gestos ao mesmo tempo em que seguiam as professoras. A maioria das situações aconteceu na posição sentada, o que não favorece muito a exploração global do corpo. Nos momentos de soninho foi registrada música ambiente. As músicas eram calmas e transmitiam tranqüilidade.

*f) Autonomia*

Foi necessário destacar a autonomia como item separado nesta turma, por ser uma peculiaridade da mesma e por se fazer bem presente no seu dia-a-dia. A autonomia é aqui destacada em três perspectivas: autonomia enquanto responsabilidade, autonomia na livre escolha e autonomia na organização e preparação do espaço.

Através das observações realizadas se pode perceber muito presente nas atividades diárias desta turma a autonomia. *Autonomia no sentido de responsabilidade* no auxílio de execuções de determinadas tarefas como guardar agendas, organizar a sala. São pequenas responsabilidades que os fazem se perceberem úteis e ativos no dia-a-dia do grupo. A autonomia é aqui definida, conforme o RCNEI (1998, p. 14):

[...] como a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro, é, nessa faixa etária, mais do que um objetivo a ser alcançado com as crianças, um princípio das ações educativas. Conceber uma educação em direção à autonomia significa considerar as crianças como seres com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos, e, dentro de suas possibilidades, interferir no meio em que vivem.

Estas atitudes de responsabilidade são constantes nas arrumações dos colchonetes para o repouso, bem como na hora de retirá-los. É o que podemos perceber no relato do diário de campo:

#### **Resumo Episódio – Brincadeiras Livres**

*Algumas crianças solicitam a professora para auxiliarem na organização dos colchões para o horário do soninho. Com a permissão das professoras, muitos colaboraram. Para eles isso representa diversão, muito mais que uma tarefa.*

*Num outro momento a professora pede para uma criança que chegou a tarde guardar as agendas nas mochilas dos colegas. Ela guarda cada agenda, procurando o melhor espaço na mochila. Enquanto isso, outra leva os colchonetes no devido lugar e é seguida por outras duas que a auxiliam. Assim, mais crianças decidem ajudar e equilibram os colchonetes na cabeça, enquanto levam até o lugar em que se deve guardar.*

*Numa outra ocasião a professora sugere que vão ao parque, mas explica que está molhado. Imediatamente as crianças pegam panos com a servente e auxiliam a secar os brinquedos do parque.*

Além disso, podemos destacar a *autonomia no sentido das oportunidades de escolha*. Algumas atividades partem do interesse das crianças, principalmente as atividades livres. Eles possuem liberdade de circulação em sala e principalmente no parque. A partir dos relatos de vivência contidos nos planos de aula, pudemos perceber que a rotina da turma é bastante flexível, no sentido de que caso seja necessário mudar o planejamento do dia para atender ao interesse das crianças, é perfeitamente normal.

E por fim, *autonomia nas atividades livres* sob as quais eles se organizam, dividindo papéis e preparando o espaço, além de escolherem os materiais que pretendem utilizar. Nestas atividades há pouca interação das professoras, assim, as crianças não conseguem organizar brincadeiras e participar ativamente delas. Como todo o material da sala está disposto em prateleiras acessíveis e ao alcance de todos, eles acabam por retirar muitos materiais ao mesmo tempo e os abandonando com facilidade. Não conseguem construir um ritmo nas brincadeiras e tem dificuldade de auxiliar na hora de guardar, pelos mesmos estarem todos espalhados pela sala. A participação do adulto nestas brincadeiras, apoiando, ouvindo e interagindo se torna primordial para que as iniciativas das crianças tenham uma seqüência e assim a brincadeira possa ser efetivada, e, não se torne apenas um passatempo.

Quando o adulto apóia e participa permite a criação e exploração de mais possibilidades de aprendizagem. É o que se pode perceber nos passeios e nas várias brincadeiras realizadas ao ar livre e em contato com a natureza. Este contato proporciona às crianças criar vínculos com o meio natural, através dos passeios de carroça, os piqueniques, brincar de escorregar em morros de terra, contato com animais, jogar pedrinhas no rio. [...] as brincadeiras nas suas mais diferentes formas, a exploração do espaço, o contato com a natureza, se constituem em experiências necessárias para o desenvolvimento e aprendizagens infantis. (RCNEI, 1998, p. 178).

Na maioria das atividades foram registradas situações de movimento, em que às vezes as professoras, mas permanentemente as crianças criaram através do movimento. Como se pode perceber as crianças são movimento, então a maioria das atividades exige do corpo deles, através da postura, do senso de direção, do equilíbrio, força, coordenação, expressão, entre outros. Vejamos alguns destes movimentos para compreendermos esta dinâmica, durante as diversas atividades realizadas:

### **Resumo Episódio – Brincadeiras Livres**

*Nas brincadeiras livres em sala algumas crianças sobem nos sofás enquanto outra corre pela sala. Outros foram até a cabaninha, pegaram caixas e começaram a empurrar pela sala.*

*Num outro momento duas crianças caminham de um lado para o outro num banco grande. Uma segunda criança pegou um violão e veio até mim, solicitando que eu dançasse enquanto ela tocava. Logo outras crianças pegam cones para fazer de conta que são microfones dançando e cantando. Outras pegam mais violões.*

*Uma criança senta dentro da caixa do supermercado e a outra a arrasta pela sala. Em seguida ela ergue a caixa e trepa sobre ela. Depois solta-a e vai brincar com garrafas coloridas.*

*Em outras situações as crianças cantam e dançam gesticulando. Em seguida ficam em pé e começam a pular. Uma criança roda várias vezes e a professora pede para que caminhe depois que parar de rodar. Todos riram, pois ele caiu no chão.*

As demais atividades tiveram um percentual de frequência baixo, não tendo subsídios necessários para detalhar as mesmas.

Com relação aos materiais oferecidos às crianças nesta turma foram bastante variados, pois quase não há materiais industrializados, assim, as professoras utilizam aqueles provindos da natureza e os recicláveis, como as sucatas. Foram construídos bancos com caixa de leite, fogão com caixas, jogos com pedrinhas coletadas no pátio, brinquedos com garrafa pet, entre outros improvisados com esta espécie de material.

Para FORNEIRO (1998, p. 239):

A utilização de materiais descartáveis (caixas, garrafas, botões, copinhos de iogurte, etc.), ou do meio ambiente (pedras, folhas, pinhas, sementes, etc.), ou da família para a realização de diversas atividades também traz implícitos valores relacionados com a educação ambiental e a educação para o consumo, além de desenvolver a criatividade para a procura de novas alternativas no uso educativo de materiais concebidos inicialmente para outros fins, ou de explicitar uma atitude de reconhecimento do valor de certas coisas que constituem o patrimônio cultural de nossos antepassados.

A manipulação destes materiais vai oportunizar à criança compreender melhor e estabelecer relações com eles. Através de ações motoras vai dominá-los e interagir culturalmente com eles, inventando brincadeiras, jogos e situações. A partir deles também vai conhecer melhor a si mesma e aprender a se relacionar com o outro.

### **5.3.5 Comentário**

Pudemos perceber uma negação ao modelo escolarizante, privilegiando a autonomia e a liberdade da criança. O CEI oferece oportunidades de livre escolha, maior movimentação e exploração, organização dos ambientes e interação com os demais grupos de diferentes idades.

O berçário é um espaço atraente e estimulante que favorece a movimentação das crianças, oferece estimulação e desafios, permitindo maiores possibilidades de conquistas de habilidades motoras.

Já as demais idades necessitam de um equilíbrio entre a autonomia e os limites, pois a permissividade desfavorece o trabalho do professor. Além disso, seria necessário maior intervenção do professor no sentido de provocar reflexões e tomadas de consciência com relação ao movimento.

## **6 AVALIAÇÃO DO MOVIMENTO NO CEI COMETA<sup>9</sup>**

### **6.1 Descrição do contexto do CEI**

#### **6.1.1 Histórico**

Também baseada nas informações da pesquisa de Demathé (2007), o CEI Cometa iniciou o seu funcionamento no dia 19 de março de 1990, a partir de um convênio com o SESI – Serviço Social da Indústria de Jaraguá do Sul com vinte três crianças. Em 07 de julho de 1990 a creche foi inaugurada oficialmente com o objetivo de substituir as creches domiciliares e atender a demanda de 0 a 6 anos. Contava com 60 crianças nos dois turnos, seis funcionárias da prefeitura e três do SESI.

Em 1993, o contrato é renovado com a LBA (Fundação Legião Brasileira de Assistência) e os serviços passam a ser classificados como guarda, alimentação, saúde e educação. São 13 funcionários assim distribuídos: uma coordenadora, uma supervisora, quatro educadoras e funcionários de limpeza e cozinha.

Em 1994 o número de crianças de 0 a 5 anos atendidas é de 60 e o de profissionais cresce para dezenove. Depois disso, o contrato não é mais renovado e a creche passa a fazer parte da educação. Após a LDB/96 a Creche Municipal, passa a ser denominada Centro de Educação Infantil.

Hoje a equipe deste CEI é constituída por 22 profissionais, sendo assim distribuídos: dezesseis professoras em sala, uma diretora, duas cozinheiras, um jardineiro e duas profissionais de serviços gerais. Atende em média 83 crianças e seu horário de funcionamento é das 6:30 as 18:30 horas.

Vejamos a seguir o quadro de recursos humanos do CEI Cometa, no qual podemos verificar o nível de formação do corpo docente e demais funcionários da instituição.

---

<sup>9</sup> Nome fictício denominado pela pesquisadora.

### 6.1.2 Recursos Humanos do CEI Cometa

CARGO	FORMAÇÃO
Diretora	Graduada em Estudos Sociais pela UNERJ
Professora Efetiva	Graduada em Normal Superior pela FAMEG Cursando especialização em Educação Infantil
Professora Efetiva	Graduada em Normal Superior pela FAMEG Cursando especialização em Educação Infantil
Professora Efetiva	Graduada em Normal Superior pela FAMEG Cursando Pós Graduação
Professora Efetiva	Cursando pedagogia pela FATESC
Professora Efetiva	Graduação Incompleta
Professora Efetiva	Ensino Médio Magistério
Professora Efetiva	Graduada em Pedagogia
Professora Efetiva	Cursando pedagogia pela FATESC
Professora Efetiva	Cursando pedagogia pela FATESC
Professora Efetiva	Graduação em Pedagogia pela UNIVILLE
Professora Efetiva	Cursando Pedagogia pela UNIASSELVI
Professora Efetiva	Graduação em Pedagogia pela UNIVILLE
Professora Efetiva	Graduação em Normal Superior pela FAMEG
Professora Efetiva	Graduação em Pedagogia
Professora Efetiva	Cursando Pedagogia pela UNIASSELVI
Professora Contratada	Magistério
Merendeira	Ensino Fundamental
Merendeira	Ensino Fundamental
Aux. Serviços Gerais	Ensino Fundamental
Aux. Serviços Gerais	Ensino Fundamental
Jardineiro	Ensino Fundamental

**Quadro 6 Nível de formação do corpo docente e funcionários do CEI Cometa –  
Fonte: Secretaria de Educação de Corupá/SC.**

### 6.1.3 Espaço Físico do CEI

Com relação ao espaço físico externo, se pode observar que o CEI possui espaços amplos e diferenciados, que apresentam boas condições para a movimentação das crianças. Está localizado numa área mais afastada do centro da cidade e conta com espaços arborizados, de fácil acesso.

Na entrada, funciona um pequeno estacionamento, que é utilizado principalmente pelas professoras dos berçários para brincar. O chão é coberto por

pedras britas o que não favorece muito a movimentação das crianças. Ainda neste espaço, há uma área cimentada, no qual as crianças brincam com motocas.

O solário fica ao lado das salas das turmas de berçário e maternal, que se enquadra num espaço adequado à movimentação das crianças. É um espaço todo de gramado e possui alguns brinquedos como: casinha e balanços. No solário, as crianças podem correr livremente, pular, brincar de pega-pega, sempre sob o olhar atento das professoras.

O parque conta com um espaço amplo, no qual os equipamentos como: balanços, gangorra, escorregador, pontes, escadas de corda, possibilitam diferentes vivências corporais. Na mesma área do parque, tem uma área arborizada, cercada com pneus, na qual as crianças exploram, sobem nas árvores, brincam de esconde-esconde, entre outros.

Próximo ao parque, há um cantinho de areia, no qual as crianças brincam com brinquedos (baldinhos, pá) e um pátio amplo para exploração, revestido de britas, além de uma casinha de bonecas de madeira, pouco utilizada.

Ainda no espaço externo, acontecem frequentemente, os passeios na corda. Cada professora segura em uma das pontas de uma corda e as crianças são dispostas no centro, de forma a não pisotear um no outro. Em seguida, passeiam pelas redondezas, por uma rua estreita e pequena, próximo a um bananal e uma propriedade particular. É muito raro o passeio acontecer sem a corda, salvo algumas vezes que o número de crianças é bem reduzido. Alguns relatos informais das professoras da sala e até mesmo de professoras já aposentadas, nos esclarecem que o passeio na corda faz parte de uma cultura institucional, criada nas primeiras pré-escolas de Corupá, e que vem sendo cultivada culturalmente até os dias atuais.

A biblioteca funciona juntamente com as salas das professoras e possui um bom acervo, com quantidade considerável e acessível a todas as turmas. Dispõe de obras da literatura infantil, clássicos, livros didáticos das diversas áreas do ensino e materiais pedagógicos. Há uma mesa grande utilizada para reuniões do grupo e nos momentos de intervalo, para saborear o lanche. É utilizada também como sala de vídeo e televisão, contando com 01 armário suporte para a televisão e DVD, e, um acervo de DVD's infantis.

O refeitório é amplo e atende as turmas de maternal, pois os berçários fazem suas refeições nas salas. Tem um mini buffet, que foi adquirido com o intuito de as



crianças servirem-se sozinhas, mas o mesmo não está sendo utilizado desta forma. A cozinha situa-se anexa ao refeitório, é ampla, arejada e bem iluminada.

Têm ainda uma lavanderia, banheiro das professoras e outro adaptado às crianças com o lavatório para a higiene.

As salas de berçário são amplas, bem arejadas com um trocador que ao mesmo tempo divide as duas turmas e é utilizado por ambas. Contam com espelhos, berços e prateleiras. É um espaço que favorece a movimentação e a exploração dos bebês.

Já a sala do maternal III possui um espaço não tão amplo, banheiro próprio, um armário na altura das crianças, mesas e cadeiras apropriadas ao tamanho das crianças, mas que ocupam quase todo o espaço livre da sala.

A partir das observações de espaço e das vivências das crianças no CEI, é possível afirmar que este favorece a movimentação corporal das crianças, a qual é proporcionada através de brincadeiras, jogos, deslocamentos, manipulações.

Para Galvão, o meio é o campo sobre o qual a criança aplica as condutas de que dispõe, ao mesmo tempo, é dele que retira os recursos para sua ação. Com o desenvolvimento ampliam-se as possibilidades de acesso da criança às várias dimensões do meio. Se for estruturado adequadamente, pode desempenhar um decisivo papel na promoção do desenvolvimento infantil. (1995, p.100).

## **6.2 Organização do ambiente da turma I**

A sala do maternal I tem um espaço apropriado, com janelas grandes que permitem a luz do sol e a circulação do ar. Não possui mesas e cadeiras, pois quando há necessidade de registro, fazem no chão ou nas mesas do refeitório. Possui ainda uma prateleira fixada na parede, na altura das crianças, em que ficam os materiais pedagógicos, brinquedos, jogos de encaixe, entre outros. Há também um quadro negro que observamos ser pouco utilizado. Todo o centro da sala fica livre para a movimentação das crianças.

Segundo Horn (2004,p.17):

Podemos afirmar que o referencial teórico de Wallon suscita reflexões pedagógicas significativas. Dada a importância que atribui, por exemplo, à tonicidade muscular e postural, podemos depreender que a organização espacial deverá traduzir-se em um espaço amplo onde as crianças poderão movimentar-se com liberdade. Muitas

vezes, na educação infantil, vemos as salas de aula sendo organizadas com mesas e cadeiras ocupando o espaço central, o que impõe às crianças uma “ditadura postural”, a qual certamente acarretará problemas de comportamento em algumas delas, pois não se sujeitarão a ficar sentadas por longos períodos de tempo.

A organização do espaço na sala é muito importante e na maioria das vezes, traduz a concepção pedagógica de cada professor. Para ZABALZA (1987, p. 124) apud FORNEIRO (1998, p. 249), a forma como organizamos os espaços e cada uma de suas áreas e elementos reflete direta e indiretamente o valor que lhe damos e a função que lhe outorgamos e, além disso, diz muito em relação ao tipo de comportamento instrutivo que proporcionamos às crianças.

Possui ainda, banheiro próprio adaptado ao tamanho das crianças, além de um trocador. Este espaço é amplo e serve também como depósito para os colchonetes, os pertences das crianças e outros materiais.

### **6.2.1 As pessoas**

A turma I compreende crianças com idade entre dois anos e dois anos e meio, aproximadamente, que permanecem em período integral ou apenas meio período. Atende em média 10 crianças que ficam sob os cuidados de três professoras. A professora I trabalha numa carga horária de 40 horas semanais e mora em Corupá. Numa entrevista com a pesquisadora Benoit (2008) ela salienta que gosta de trabalhar no CEI porque nunca experimentou outro e porque gosta de criança, sempre gostou. Ela considera o CEI como sua segunda família, um lugar que nunca teve problemas, que gosta de estar e que está muito satisfeita. A professora está cursando Pedagogia e trabalha a um bom tempo neste local.

A professora II está cursando pedagogia e trabalha numa carga horária de 40 horas e é efetiva no município. Na sua entrevista para o estudo de Benoit (idem) foi questionada com relação as expectativas que tinha ao entrar no CEI e ela esclarece que tinha uma visão diferente do CEI quando foi para trabalhar lá e explica o porquê:

*[...] Porque eu achava que era um negócio assim mais severo entende? Achava que por eu estar trabalhando num outro CEI que a liberdade era maior que todo mundo dizia: ah não, o CEI DN é um quartel, as crianças são tratadas com indiferença, não tem afetividade pelas crianças. E quando eu vim pra cá eu vi que é diferente assim, que não é porque tem uma organização, tem um horário, tem os limites que você deixa de estar... estar envolvido com as crianças entende? Justamente o contrário, é por causa do envolvimento que existe essa organização. (Resposta à entrevista de Benoit, 2008)*

A terceira professora esclarece que já havia trabalhado anteriormente neste mesmo CEI, mas que saiu e teve uma experiência que não gostou muito com turmas de quinta a oitava série. Ela está cursando Pedagogia e trabalha a pouco tempo no CEI, numa carga horária de 40 horas. Quando questionada na mesma entrevista, se estava satisfeita, ela reluta e diz que não pode dizer que não, que está sim, mas explica que:

*[...]Não encontrei nenhum empecilho sabe? já me adaptei, já, porque eu sai de uma escola de quinta a oitava, volta com os pequenininhos de novo, opa dei uma freadinha, vou ver de novo, tentar lembrar algumas coisas assim. Mas não encontrei dificuldades. (Resposta à entrevista de Benoit, 2008)*

As três professoras desta turma revezam o planejamento diário e organizam as atividades individualmente. Cada semana é uma que planeja e preenche no final do dia o relatório, no qual expõem as dificuldades, as angústias, os progressos e as atividades que foram significativas. Este diário tem um caráter bem pessoal, o que faz percebermos os sentimentos diários das professoras.

Para compreendermos melhor a dinâmica diária das atividades no CEI, é necessário conhecer a rotina da turma, conforme podemos perceber no quadro abaixo:

### **6.2.2 A rotina incluindo as atividades propostas no diário**

<b>ROTINA</b>	<b>MATUTINO</b>	<b>VESPERTINO</b>
<b>CEI COMETA  Turma I</b>	Café (8:00 hrs)	Despertar do Repouso(13:30 hrs)
	Higiene e Troca (8:30 hrs)	Primeiro Lanche (14:00 hrs)
	Brinquedos	Brinquedos
	Passeio na corda	Atividade Pedagógica/Registro
	Atividades Dirigidas	Atividades Dirigidas
	Jogos/Pecinhas de Montar	Parque
	Cantigas	Segundo Lanche (16:00 hrs)
	Almoço (10:30 hrs)	Higiene e troca (15:50 /16:30 hrs)
	Repouso (11:00 hrs)	Saída: A partir das 16:00 hrs

**Quadro 7. Rotina diária Turma I – Fonte: Dados registrados no diário de campo da pesquisadora**

A turma I compreende crianças com idade entre dois anos e dois anos e meio, aproximadamente, que permanecem em período integral ou apenas meio

período. As atividades pedagógicas são intercaladas nos dois períodos, assim como as atividades livres.

Ao receber as crianças as professoras oferecem um brinquedo ou peças de montar para que brinquem, enquanto esperam a chegada dos demais colegas e o horário do café. As refeições têm horários fixos e acontecem no refeitório, no qual todos os grupos de maternal participam num mesmo horário. A maioria das crianças se alimentam sozinhas e são servidas nas mesas pelas professoras. Os horários de higiene e troca acontecem antes e depois das refeições, sendo executados por duas professoras no trocador e outra que atende as crianças na sala. Todas as atividades são organizadas de acordo com os horários de alimentação e higiene.

No período matutino acontecem atividades mais livres e as brincadeiras mais freqüentes são aquelas de manipulação e exploração de objetos, através de jogos de encaixe, brinquedos, jogos de empilhar, brincar de faz-de-conta, brincadeiras estas, que permitem à criança explorar todo o espaço.

Outra atividade freqüente nas manhãs é o passeio na corda, que representa ser uma atividade muito esperada pelas crianças, afinal, assim que a professora pega a corda na mão e dirige-se a porta, eles pulam, gritam e sorriem sem parar. É necessária a intervenção da professora para que ocupem seus lugares. Elas seguram cada uma numa ponta da corda e organizam as crianças no centro, uns de um lado e outros do outro, de forma que não possam pisotear, nem tropeçar no colega.

Ao retornar dos passeios as crianças voltam às suas salas e participam de atividades dirigidas, que geralmente estão vinculadas ao conteúdo abordado na semana e são executadas individualmente ou no grande grupo. Foram utilizadas cordas, tapetes, dados, jogos, conforme a intervenção/orientação da professora. Na seqüência são distribuídos jogos de montar com os quais as crianças têm a oportunidade de criar diferentes formas, brincar de faz-de-conta, interagir com seus colegas.

Após todos estes momentos de atividades constantes, as professoras utilizam a música para acalmá-los e para esperar o horário do almoço, fazendo-os sentar e acompanhar a melodia. Na maioria das vezes, elas escolhem a música e executam gestos, os quais são seguidos pelas crianças.

Após o almoço, as crianças são submetidas à troca e a higiene, ficando prontas para o repouso. Em seguida, são distribuídos colchonetes pela sala e acomodadas às crianças para que possam dormir por mais ou menos uma hora e meia. Todas as crianças dormem enquanto ouvem música ambiente (rádio, música

clássica), e ficam sob os cuidados atentos das professoras. As crianças que chegam ao período vespertino ficam sentadas aguardando os colegas acordar e levantar.

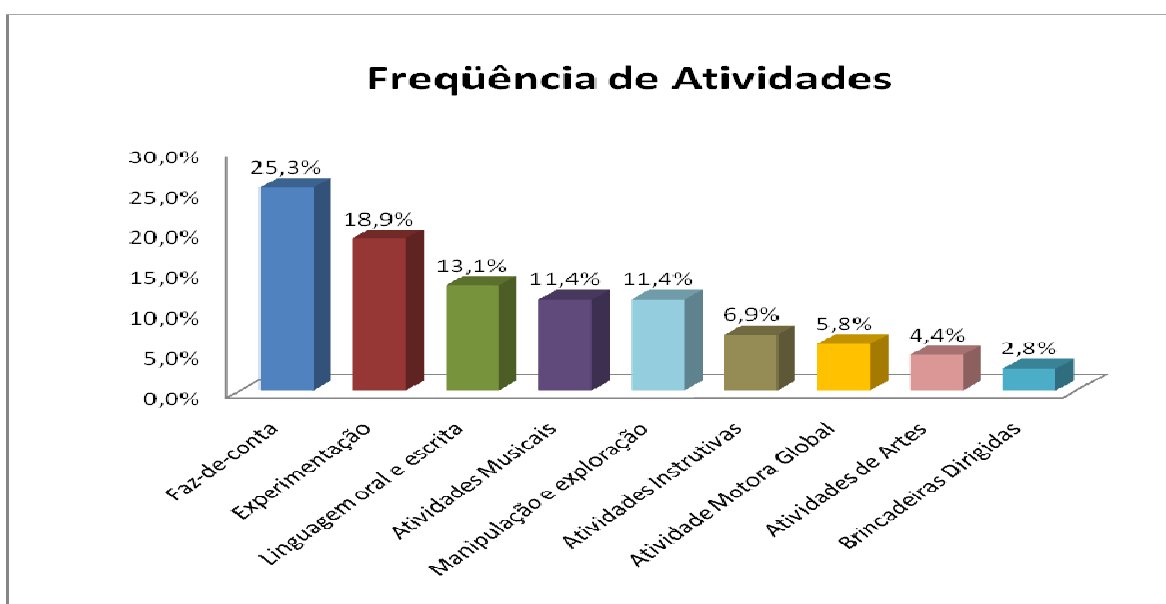
Ao se levantar, a maioria das crianças auxilia as professoras a guardar os colchonetes e cobertores e em pequenos grupos são levados ao trocador para higiene e troca. Na medida em que vão sendo trocados voltam a sala e brincam livremente aguardando os demais colegas, para que posteriormente possam dirigir-se ao lanche.

No período vespertino, após o primeiro lanche, são realizadas as atividades relacionadas ao objeto de estudo daquela semana. No término da atividade, são realizados os registros das crianças, através de desenhos, painéis coletivos, entre outros.

Talvez em razão do tempo chuvoso, frio e nublado em meados de julho, os momentos de brincadeiras no parque foram restritos.

No final da tarde, por volta das quatro horas, algumas crianças vão para casa e as demais ficam esperando, enquanto brincam na sala, a chegada de seus pais. As brincadeiras são livres e as crianças manuseiam peças de montar ou brinquedos, além de circularem pela sala.

Através da análise dos planos de aula do período de fevereiro à julho de 2007 e das observações realizadas, foi possível registrar a diversidade de atividades e a freqüência que elas ocorreram, como podemos perceber a seguir:



**Figura 2. Freqüência de atividade de fevereiro a julho/2007 - Turma I – CEI Cometa**

As atividades de faz-de-conta tiveram um índice bem elevado, seguidas das atividades de experimentação. As demais mantêm um nível parecido de frequência. E as brincadeiras dirigidas aparecem em uma frequência baixa, o que faz grande relação com os resultados obtidos.

### 6.2.3 As atividades observadas da turma I

Vejam no quadro a seguir, a frequência com que ocorreram as atividades registradas no período de observação:

<b>FREQÜÊNCIA DE ATIVIDADES</b>			
<b>Atividade</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Freqüência</b>	<b>Total</b>
<b>Linguagem Oral</b>	▫ Contação histórias	• 16/07/07	01
<b>Atividade Musical</b>	▫ Cantar com gestos	• 16/07/07 • 18/07/07	02
<b>Atividade Dirigida</b>	▫ Jogo das Cores e Figuras ▫ Brincadeira na corda ▫ Tapete de Texturas	• 18/07/07 (2x) • 24/07/07	03
<b>Atividade ao ar livre</b>	▫ Parque ▫ Passeio na corda ▫ Passeio	• 18/07/07 • 20/07/07 • 24/07/07	03
<b>Ativ. Motora Global</b>	▫ Pular, correr, dançar, engatinhar, pega-pega.	• 18/07/07	01
<b>Atividade Instrutiva</b>	▫ Desenho	• 16/07/07	01
<b>Manipulação e exploração</b>	▫ Jogos de encaixe ▫ Brinquedos	• 16/07/07 • 18/07/07 • 20/07/07 • 24/07/07	04

**Quadro 8. Frequência de atividades no período de observação (duas semanas)**

### 6.2.4 O movimento das crianças

Para avaliar o movimento decidiu-se conduzir a análise com base nas atividades mais frequentemente observadas.

Com relação às atividades realizadas podemos destacar que no período matutino as que predominaram foram às brincadeiras livres. Dentre estas destacamos: a manipulação e exploração de objetos, atividades ao ar livre, que serão abordadas separadamente.

*a) Manipulação e exploração de objetos*

As atividades de manipulação foram observadas e registradas durante todos os dias em que ocorreu a observação. Ao interagir com as peças de montar as crianças criaram novas formas e interagiram em pequenos grupos e individualmente.

Para GALVÃO (1992, p. 21):

Na relação da criança com os objetos, estes são, freqüentemente, pretexto para o movimento, isto é, a criança aplica a eles condutas do seu repertório gestual, independente das características específicas dos objetos. O contato dos membros da criança com o objeto oferece a possibilidade de comparação entre corpos que produzem sensações (sua mão, por exemplo) e corpos que não produzem nenhuma sensação (o objeto propriamente dito). Experimentando, sistematicamente, a diferença de sensibilidade existente entre as diversas partes de seu corpo e os objetos, a criança distingue o que pertence ao mundo exterior (espaço objetivo) e o que é de seu próprio corpo (espaço subjetivo).

O recurso de manipulação e exploração de objetos se dá também durante os momentos de espera e enquanto cumprem a rotina de cuidados e higiene das crianças. Estas rotinas sistematizadas e em função da otimização do tempo acabam por delimitar o trabalho, pois não ocorrem práticas de incentivo e orientação enquanto as crianças brincam.

Para Galvão (1992) é fundamental que o profissional ajude a criança a ter controle próprio de suas ações, incentivando-as a conhecer o seu corpo, suas possibilidades de realizar movimentos para se expressar, se relacionar, se concentrar; esse desenvolvimento é gradativo e lento e depende não apenas do amadurecimento das crianças, mas também do tipo de intervenções educativas que as professoras realizam com elas.

*b) Atividades ao ar livre*

As atividades ao ar livre como o parque e o passeio se fizeram bem presentes. As atividades no parque, propiciaram momentos de estimulação e interação professor/criança. As professoras participaram ativamente nas atividades, ora orientando e estimulando, ora alertando com relação aos perigos oferecidos pelos brinquedos, pois as crianças ainda são muito pequenas e geralmente necessitam do auxílio das mesmas.

Vejam os alguns episódios que retratam a interação professor/criança no parque:

**Resumo Episódio – Parque**

*Uma criança engatinha na gangorra de um lado para o outro mantendo um ótimo equilíbrio, as professoras auxiliam ele na gangorra, pois é bastante alta. Neste momento todas as crianças e as professoras brincam na gangorra. Num outro momento a criança tentou agarrar-se no galho de uma árvore para balançar-se, quando viu que não conseguia trepou no pneu e agarrou-se no galho, desceu e veio perto da professora. Esta percebeu sua dificuldade e a auxilia a caminhar sobre os pneus. Enquanto isso, outra professora balança duas crianças no balanço de pneu. Num outro balanço, bastante alto, não adequado para o tamanho e idade das crianças, dois meninos se balançam de barriga e na medida em que começa a empurrar o balanço com perigo a professora intervém e os manda sair.*

Segundo Garanhani (2004, p.69), o parque no contexto da Educação Infantil, constitui não só um espaço de interações entre as crianças, mas também um espaço privilegiado para o trabalho pedagógico de movimentação ampla do corpo infantil.

O parque oferece condições de exploração, de manipulação, através dos equipamentos e brinquedos que oferece. Através dele, as professoras podem planejar suas ações e organizar atividades que possibilitem estimular, orientar e propor desafios com intuito de iniciativas de movimentação corporal. É sempre importante que a criança seja incentivada a realizar movimentos diversos, e se a professora atuar como mediadora nestas atividades poderá influenciá-la a compreender novos conhecimentos.

Durante o passeio na corda as crianças têm contato com a natureza, afinal eles adentram num bananal próximo. No início do ano eles plantaram uma bananeira e cada vez que passeiam vão até lá para ver sua evolução. Algumas vezes quando encontram bananas maduras, têm permissão para colher e levar até o CEI para experimentar. Segundo o RCNEI (1998) participar do processo de preparação e cultivo de plantas, cuidar delas e acompanhar seu crescimento, são experiências significativas para as crianças. Muitas vezes ao término do passeio eles brincam num espaço em frente a fábrica desativada, onde podem correr, pular e vivenciar diversas experiências e movimentações. O passeio na corda faz parte da cultura de outros CEIs também. As crianças já estão acostumadas com a corda, e logo que a vêem, correm para encontrar sua posição na mesma.



*c) Atividades Dirigidas*

Outras atividades privilegiadas nesta turma foram às dirigidas, que mesmo tendo objetivos voltados ao trabalho pedagógico e fixação de conteúdos, contribuíram para as crianças desenvolverem algumas movimentações amplas que exigiam equilíbrio, concentração, alternância dos pés, lateralidade, entre outras. Podemos verificar isto através da Atividade da Corda, relatada no episódio que segue:

***Resumo Episódio – Atividade Dirigida (Brincadeira da corda)***

*A professora pega a corda e todos vêm ao redor pra ver o que será feito. Ela faz um círculo com a corda e pede para as crianças andarem em cima da corda, em círculo. Quase todos participam e se interessam pela atividade. Na seqüência ela monta um triângulo e solicita para que façam o mesmo e depois um quadrado. As crianças gostaram de participar, sendo que apenas duas não terminaram a atividade.*

Ao observar estas vivências pudemos perceber o gosto das crianças desta faixa etária por atividades que exijam mais dos seus corpos e de movimentação. Para Wallon, através do movimento as crianças não apenas aprendem sobre si mesmas e sobre o mundo, mas desenvolvem a autoconfiança e o sentimento de prazer.

As atividades dirigidas, na maioria das vezes, estavam relacionadas aos conteúdos do planejamento como: formas, cores, texturas. Não foram observadas brincadeiras dirigidas em nenhum dos dias que permanecemos no CEI.

*d) Atividades Musicais*

Com relação à linguagem musical, percebemos a freqüência das rodinhas de música, em que as crianças se organizam sentadas e escolhem músicas para cantar e gesticular. As professoras se utilizam de músicas que produzem sons diferentes, que envolvam uma série de gestos e aprimorem a concentração. Vejamos um episódio desta atividade:

**Resumo Episódio: Atividades Musicais**

*A professora solicita às crianças que se sentem para cantar. Em seguida questiona a música que gostariam de cantar. Após a escolha das crianças todos cantam, da mesma forma que, batem palmas e executam gestos, seguindo a professora. Em seguida a professora os desafia propondo que fará gestos e eles precisam adivinhar qual a música, para que em seguida possam cantá-la. Ela aproveita para determinar ritmos (rápido, calmo, alto, baixo, grave, agudo) e sem voz. A maioria participa e se interessa pela atividade.*

É importante salientar a importância de se desenvolver a escuta sensível e ativa nas crianças. Mársico (1982) explica que é fundamental fazer uso de atividades de musicalização que explorem o universo sonoro, levando as crianças a ouvir com atenção, comparar e identificar os diferentes sons. Isso contribuirá para o desenvolvimento da capacidade auditiva, exercita a atenção, concentração e a seleção de sons.

Além disso, na medida em que cantam, as crianças executam gestos, que servem para representar a música. E é justamente, aproximadamente nesta faixa etária entre dois e três anos, que se abrem caminhos para a representação, a qual serve como suporte para que a criança consiga, pela ação motora, dar formas ao pensamento, necessitando de gestos para se expressar. Wallon chama de mentalidade projetiva: o ato mental se projeta em atos motores. Ao representar o significado da música, a expressão, a criança estará contribuindo para o desenvolvimento da linguagem.

Apesar de utilizar várias vezes a música, poucas atividades desta natureza privilegiaram o movimento corporal. Por exemplo, ao cantar em rodinhas todos permaneciam sentados e assim executavam gestos e cantarolavam. Algumas intenções de se levantar das crianças foram podadas pelas professoras. Não foram registradas atividades de dança na turma I.

*e) Atividades de linguagem oral*

As atividades de contação de histórias foram executadas raramente nas semanas de observação, mas através dos planos de aula das professoras pudemos perceber que é uma atividade freqüente e muito apreciada pelas crianças. Geralmente vêm atreladas ao conteúdo dos projetos abordados e trazem um cunho

moral, através dos quais as professoras aproveitam para discutir com as crianças questões como: valores, bons costumes e regras de convivência. Wallon afirma que o meio e a cultura condicionam os valores morais e sociais que a criança incorporará, e que devem ser cultivados os valores de solidariedade e justiça.

Alguns destes momentos exigiram maior concentração e imobilidade da criança. Quando algumas crianças levantavam para circular pela sala, logo, eram chamados novamente a participar da atividade. Algumas vezes a professora se mostrou irritada com a movimentação das crianças e justificou em seu discurso que aquele era o “momento da atividade”, como podemos observar no episódio a seguir:

***Resumo Episódio – Atividade Dirigida (Brincadeira da Corda)***

*Uma criança está correndo pela sala e a professora a chama para participar, esta não demonstra interesse. Depois de certo tempo na atividade algumas crianças precisam ser estimuladas a participar. A professora esclarece para a criança não correr na sala porque agora era a hora da atividade.*

Algumas destas atividades foram bastante longas, por isso a necessidade das crianças em se movimentar e sair dos lugares. Esta cobrança pode estar exigindo um controle de comportamento superior às possibilidades de uma criança nesta faixa etária e o desenvolvimento dela tem que ser levado em conta.

Para WALLON (1975, p.371):

Sem dúvida que o interesse é a lei comum da sua actividade, mas existem crianças apáticas que dificilmente saem do seu torpor seja qual for o objecto proposto e outras que estão num estado de excitabilidade contínua a propósito de tudo o que acontece. Entre estes extremos observa-se uma diversidade na constância mental, na qual é possível, para certas formas, reconhecer as suas condições neurológicas. A idade, na maior parte dos casos, é a causa.

É recomendável que as atividades promovidas sejam adequadas ao tempo e à idade das crianças, pois o controle sobre seus movimentos está sendo construído, num processo de descobertas.

As atividades motoras globais proporcionadas ocorreram em momentos de espera, nos quais não foi proposta às crianças nenhuma atividade e nem oferecido qualquer material, em função do pouco tempo que ocorreram. Sendo assim, sem brinquedo ou atividade as crianças puderam explorar a sala e os seus movimentos

livres. A única atividade instrutiva observada neste período foi a de desenho e ocorreu rapidamente.

### **6.3 Organização do ambiente da turma II**

A sala da turma II possui um espaço pequeno e que oferece poucas possibilidades de movimentação e circulação das crianças e professores. Não há na sala mesas e cadeiras, e, os armários são fixados no alto, justamente para otimizar o espaço. É uma sala bem ventilada por possuir janelas grandes, o que facilita a circulação do ar. No centro há um tapete, sob o qual é realizada grande parte das atividades, tais como: atividades com música, contação de histórias, brincar com pecinhas de montar, os brinquedos, as fantasias, as rodinhas de conversa e a aplicação das atividades pedagógicas. O tapete delimita um pouco a movimentação das crianças por não estar fixo ao chão.

Para FORNEIRO (1998, p.232):

Quando entramos em uma escola, as paredes, os móveis e a sua distribuição, os espaços mortos, as pessoas, a decoração, etc., tudo nos fala do tipo de atividades que se realizam, da comunicação entre os alunos (as) dos diferentes grupos, das relações com o mundo externo, dos interesses dos alunos (as) e dos professores (as).

Há também uma mesa das professoras e um quadro negro, o qual é utilizado para os horários de atividades e para as crianças desenhar com giz. Os registros das crianças, por não haver mesas na sala, são realizados no refeitório. É uma sala bem pequena, que não oferece espaço para acrescentar outros mobiliários e materiais.

#### **6.3.1 As pessoas**

A turma II atende crianças na faixa etária entre dois anos e dois anos e meio, também nos dois períodos. As professoras fazem uma jornada de trabalho de 40 horas semanais em horários alternados. A demanda desta turma é de 10 crianças para três professoras.

A professora I é formada e tem o curso do Normal Superior, além da especialização em educação infantil. É uma professora efetiva que trabalha a quatro anos neste CEI. Na pesquisa de Benoit (2008) ela esclarece que já teve experiência

de trabalhar com quinta série, educação religiosa e pré-escolar, mas que a sua experiência em sala de aula mesmo, é no CEI. Ela diz que gosta de trabalhar *ali porque se sente a vontade, pode contar com as companheiras de sala, existe confiança e principalmente porque gosta de trabalhar com crianças pequenas.*

A professora II quando entrou no CEI era atendente de berçário. Depois com o tempo foi estudando, cursou o magistério e na seqüência o Normal Superior e hoje é efetiva como professora. Na sua entrevista, foi questionada por Benoit (idem) se gostava de trabalhar neste local e ela respondeu que gosta, salientando que:

*[...] apesar de que qualquer lugar tem seus problemas, tem suas dificuldades, tem é (...) que às vezes não acontecem divergências, mas apesar de tudo, no final, digamos assim..., depois da tempestade vem a bonanza né? então apesar de às vezes acontecerem atritos ou alguma coisa assim, no final, todos ainda acabam sabe? se entendendo e a gente forma uma grande família.. não só os professores, mas no geral, cozinheira, jardineiro, zeladora, todos! (Resposta à entrevista de Benoit, 2008)*

Por fim, a terceira professora é efetiva e trabalha há três anos no CEI. Formada no Normal Superior, fez o concurso com intenção de trabalhar com o ensino fundamental, mas quando propuseram o CEI, ela aceitou o desafio e hoje gosta muito do que faz. Com relação às expectativas, ela diz que:

*nesta idade há uma demora na resposta, que o trabalho é em longo prazo, não é imediato e que isso às vezes a deixa frustrada. (Resposta à entrevista de Benoit, 2008).*

O planejamento diário acontece da mesma forma que as demais, individualmente, cada qual aplica e registra uma semana. Percebo neste grupo também a escrita bem pessoal, em que elas expõem o que sentem e o que realmente vivenciam de forma simples e espontânea.

Podemos perceber no quadro abaixo, a dinâmica das atividades diárias no CEI. É importante para que possamos conhecer melhor a rotina das turmas.

### 6.3.2 A rotina incluindo as atividades propostas no diário

ROTINA	MATUTINO	VESPERTINO
CEI COMETA  TURMA II	Café (8:00 hrs)	Despertar do Repouso(13:30 hrs)
	Higiene (8:30 hrs)	Primeiro Lanche (14:00 hrs)
	Brinquedos	Brinquedos
	Passeio na corda	Atividade Pedagógica/Registro
	Jogos/Pecinhas de Montar	Jogos/Pecinhas de Montar
	Hora da Rodinha	Atividades Dirigidas
	Fantacias	Parque
	Música e Dança	Segundo Lanche (16:00 hrs)
	Almoço (10:30 hrs)	Higiene (15:50 /16:30 hrs)
	Repouso (11:00 hrs).	Saída: A partir das 17:00 hrs

**Quadro 9 Rotina diária Sala II – Fonte: Dados registrados no diário de campo da pesquisadora.**

A turma II atende crianças na faixa etária entre dois anos e dois anos e meio, que permanecem em período integral ou meio período, sob os cuidados de três professoras com horários alternados.

Os horários de higiene e refeições são comuns a todos, sob os quais as professoras organizam seu planejamento diário. A higiene acontece antes e após as refeições, em espaços apropriados e de fácil acesso. As refeições são servidas no refeitório do CEI e são realizadas ao mesmo tempo em que as demais turmas.

No período matutino acontecem as atividades mais livres como: manipulação com jogos de encaixe e brinquedos. Além disso, são freqüentes as atividades com música e dança, as brincadeiras de faz-de-conta, não somente com brinquedos, mas com a utilização de fantasias e acessórios (chapéu, bolsa, sapato) que possibilita a vivência de determinados papéis distribuídos por eles mesmos no grupo. Ainda de manhã, e, poucas vezes à tarde, acontece o passeio nas redondezas do CEI.

O almoço ocorre a partir das 10:30 horas e é servido no refeitório. Depois do almoço, é realizada a higiene de todos, que são preparados para o soninho. O repouso é tranquilo e faz parte da rotina de todo o CEI. As crianças dormem em colchonetes organizados em cada sala e todos deitam para descansar, ao som de música ambiente. As crianças que chegam ao período vespertino sentam num cantinho da sala e ficam à espera do despertar dos colegas.

No período da tarde, algumas atividades se tornam mais dirigidas e com enfoque pedagógico, a partir dos temas que constam no plano de aula e que são trabalhados semanalmente com as crianças. Atividades como: hora da rodinha,

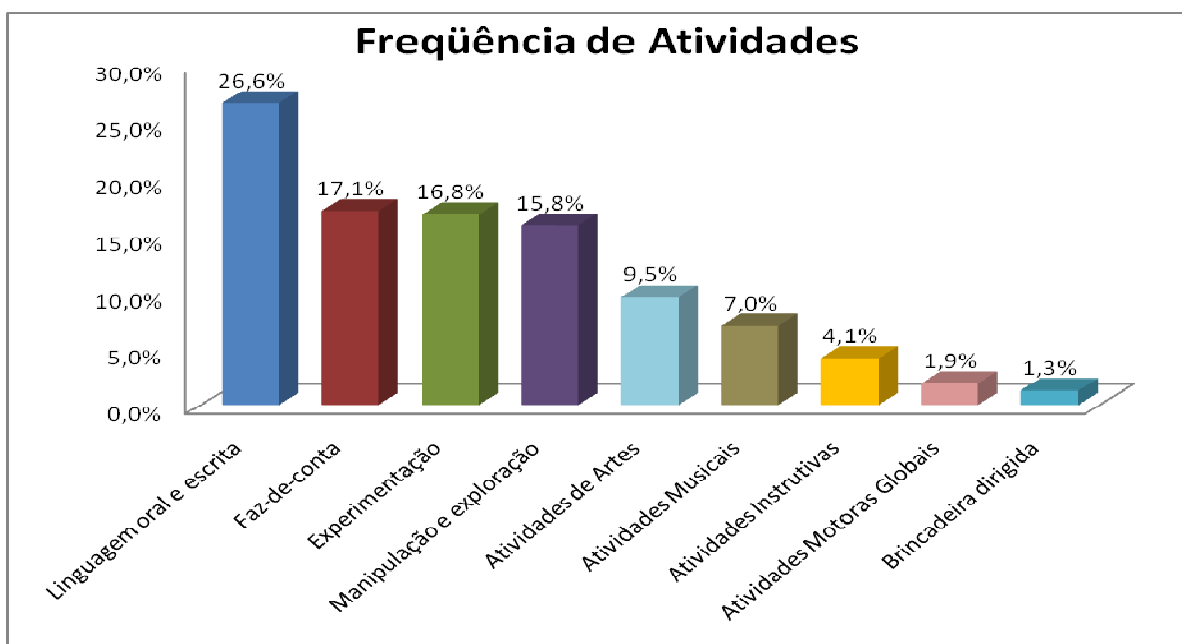
jogos, brincadeiras, culinárias, pintura, que envolvem o tema proposto. Estas atividades têm duração de quinze a vinte minutos e são registradas através de atividades individuais ou em grupos.

Após o término do registro as crianças voltam a brincar com pecinhas de montar e brinquedos, latas e potes, com os quais constroem coisas, socializam com os colegas, vivenciam momentos de faz-de-conta (brincam de casinha, distribuem papéis).

Não foi possível realizar a observação desta turma no parque, talvez em razão do tempo frio e chuvoso, e, em função do planejamento das professoras.

Nos momentos finais do dia, nos quais esperam a chegada dos pais as crianças brincam livremente com jogos, brinquedos oferecidos pelas professoras. As crianças começam a ir embora aproximadamente por volta das cinco horas da tarde.

No quadro a seguir, é possível perceber a ocorrência das atividades registradas nos planos de aula de fevereiro à julho de 2007 e das observações realizadas.



**Figura 3** *Frequência de atividade de fevereiro a julho/2007 - Turma II – CEI Cometa*

As atividades de linguagem oral e escrita aparecem em uma frequência significativa com relação às demais. O faz-de-conta, a experimentação e a manipulação e exploração, aparecem em um mesmo nível. As brincadeiras dirigidas aparecem em menor nível de frequência e apresentam forte relação com os resultados finais deste estudo.

### 6.3.3 As atividades observadas da turma II

Vejam no quadro a seguir, a frequência com que ocorreram as atividades registradas no período de observação:

<b>FREQÜÊNCIA DE ATIVIDADES</b>			
<b>Atividade</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Freqüência</b>	<b>Total</b>
<b>Linguagem Oral</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contação histórias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 24/07/07</li> </ul>	01
<b>Atividade Musical</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cantar com gestos</li> <li>• Cantar e dançar</li> <li>• Música</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 16/07/07 (3x)</li> <li>• 18/07/07</li> <li>• 20/07/07</li> </ul>	05
<b>Atividade Dirigida</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogo das Cores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 18/07/07</li> </ul>	01
<b>Atividade ao ar livre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Passeio na corda</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 18/07/07</li> <li>• 20/07/07</li> </ul>	02
<b>Atividade de Artes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenho c/ tinta guach</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 20/07/07</li> </ul>	01
<b>Experimentação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Culinária</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 24/07/07</li> </ul>	01
<b>Brinc. Faz-de-conta</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Com brinquedos</li> <li>• Com fantasias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 18/07/07</li> <li>• 20/07/07</li> <li>• 24/07/07</li> </ul>	03
<b>Manipulação e exploração</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogos de encaixe</li> <li>• Garrafas coloridas</li> <li>• Brinquedos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 16/07/07</li> <li>• 18/07/07</li> <li>• 20/07/07</li> <li>• 24/07/07</li> </ul>	04

**Quadro 10. Freqüência de atividades no período de observação (Duas semanas)**

### 6.3.4 O movimento das crianças

#### a) Atividades Musicais

As atividades com *música* parecem ser muito apreciadas pelas crianças, principalmente as que envolvem a dança. Elas acontecem geralmente, em momentos de espera (antes do lanche, do almoço, na espera pelos pais). Na maioria das vezes, sentados no tapete, se expressavam através de gestos e dramatizações, cantando as músicas escolhidas ora por elas, ora pelas professoras.



Outras situações musicais também foram criadas durante as brincadeiras livres, através das quais as crianças puderam testar sons diversificados, como podemos verificar nos episódios a seguir:

***Resumo Episódio – Exploração de Objetos***

*Uma criança enche um pote com bichinhos e começa a testar o som, chacoalhando para ouvir o barulho. Na seqüência ela fecha a lata e sacode várias vezes. Depois enquanto alguns amigos estão a cantar ela toca ao ritmo da música.*

Através da exploração de objetos e brinquedos a criança tem possibilidade de estabelecer relação com a expressão musical. Para o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998, p.52), “as crianças integram a música às demais brincadeiras e jogos: cantam enquanto brincam, acompanham com sons os movimentos de seus carrinhos, dançam e dramatizam situações sonoras diversas, conferindo “personalidade” e significados simbólicos aos objetos sonoros ou instrumentos musicais e à sua produção musical”

Por meio destas atividades de exploração do mundo objetivo a criança desenvolve a capacidade de diferenciar os objetos dos seres humanos, em seguida se apropriar deles e de si mesma. “A modificação, a repetição e a ampliação de cada movimento de seus membros são recursos importantes para a consciência corporal e constituem condição fundamental para a tomada de consciência de si.” (MAHONEY & ALMEIDA, 2000, p. 36).

Para que tudo isso aconteça é necessário que a criança possa reconhecer-se no espelho, fazendo uma relação entre si e sua imagem. “Somente a partir dos dois anos a criança consegue atribuir a si mesma sua própria imagem refletida no espelho. De posse então, e também dos outros recursos como a manipulação e exploração de objetos, a marcha, a linguagem, a criança amplia suas possibilidades de interação com o meio humano e físico”. (Idem).

Durante suas atividades podemos perceber o interesse das crianças em observar sua imagem refletida no espelho, como podemos observar em algumas situações no quadro abaixo:

**Resumo Episódio – Brincadeira de faz de conta**

*A professora penteou o cabelo da criança e ela foi até o espelho para arrumar do seu gosto e ver como ficou. Outra vai à frente do espelho e fica se admirando por um longo tempo. Depois coloca pecinhas na cabeça para ver como fica. Ela olha-se de lado, abre e fecha a boca, mostra os dentes e depois sai.*

*Em outra situação enquanto brincam com as fantasias, uma criança coloca sapatos altos, vestidos, chapéus e bolsas e fica olhando-se no espelho.*

*Num outro momento duas crianças dançam livremente em frente ao espelho, para que possam se olhar enquanto dançam. Eles riem muito.*

Segundo GALVÃO (1992, p.21):

Para que se consolide a apropriação do eu corporal, é preciso ainda que o corpo cinestésico (das sensações) seja integrado ao corpo visual (das representações). [...] Reconhecer como sua a imagem refletida no espelho é uma etapa importante, que precisa ser seguida do entendimento da relação de subordinação entre a imagem e seu modelo, isto é, da compreensão de que a imagem pertence a uma realidade virtual (do plano da representação) e, em consequência, que somente é real seu eu proprioceptivo e não a imagem especular. A criança terá que se apropriar da imagem do seu corpo tal como vista pelo outro.

Para Wallon, a representação do seu corpo, mais ou menos global ou específica e a apropriação do mesmo, é um elemento base imprescindível à formação da personalidade da criança.

*b) Manipulação e exploração de objetos*

Outra atividade freqüente no dia-a-dia desta turma é a *manipulação e exploração de objetos*, principalmente os jogos de encaixe e brinquedos. O tempo destinado a estas atividades é bastante longo, o que muitas vezes faz com que as crianças dispersem e criem outras situações para interagir com estes objetos.

Durante as observações percebemos pouca interação nas brincadeiras livres entre professoras e crianças. As intervenções ocorridas na maior parte do tempo foram direcionadas ao controle de comportamentos, orientando-as com relação a possíveis acidentes, tendo assim, um caráter preventivo. Algumas vezes as professoras aproveitaram o momento para organizar o material que seria utilizado na execução da atividade no outro período e isto provocava o interesse das crianças

por aquilo que elas estavam a fazer e não pelas brincadeiras inicialmente propostas. Vejamos no episódio abaixo:

***Resumo Episódio – Manipulação e Exploração de objetos***

*As professoras estão encapando e pintando com guache algumas caixas dispostas em sua mesa que serão utilizadas na atividade da tarde. Algumas crianças ficam ao redor das professoras, perguntam o que estão fazendo e elas solicitam que voltem a brincar. Apenas três crianças continuam montando pecinhas, enquanto as outras ficam ao redor das professoras nas mesas. Elas demonstram muito interesse pelas tintas e solicitam às professoras para ver. Estas mostram o potinho com tinta e em seguida pedem às crianças que retornem a brincadeira proposta inicialmente.*

O apoio do professor é essencial nas atividades, bem como a sua participação. Ao participar juntamente com a criança tem a oportunidade de conhecê-la melhor, interagir no sentido de provocar desafios, encorajá-la a fazer escolhas e tomar decisões, promovendo o desenvolvimento da autonomia. Nos momentos que houve interação as experiências foram ricas, desafiadoras, afetivas. As crianças permaneceram tempo maior na atividade e ficaram junto das professoras.

Os adultos possuem importante papel para apoiar, ouvir e interagir com as crianças, permitindo a livre expressão de pensamentos e atos com confiança, desenvolvendo a autonomia, a iniciativa, a criatividade e a capacidade de decidir sobre a direção das atividades (HOHMANN; WEIKART, 1997).

*c) Brincadeira de faz-de-conta*

Muitas vezes as atividades com brinquedos e pecinhas eram transformadas pelas crianças em momentos de faz-de-conta. Pode-se perceber o interesse e envolvimento das crianças nestas atividades. Elas utilizam os objetos e o espaço para representar papéis, personagens e coisas, além de construir diálogos entre eles, como podemos observar no episódio abaixo:

**Resumo Episódio – Brincadeira de faz de conta**

*Uma criança vai ao canto do chuveiro e faz de conta que toma banho. Ele passa xampu na cabeça e esfrega. Lava seu corpo todo, desliga o chuveiro e sai. Enquanto isso outras duas crianças circulam pela sala e de repente encostam-se à parede e uma diz: “-Vamo esperar o ônibus”, e a outra responde: “-Vamo dar uma passeada”. Num outro dia, duas crianças brincam de faz de conta, como se abrissem uma torneira no armário para encher copos de suco. Em seguida levam até as professoras para que bebam e vão até o chuveiro para que possam lavar a louça.*

*Outras fazem de conta que estão andando de carro, fazendo barulho com a boca e segurando a pecinha na mão como se fosse volante. Em outros momentos, eles constroem telefones, máquinas fotográficas e simulam a utilização dos mesmos. Uma criança pega uma pecinha e faz de conta que está tomando sorvete. Aí ela vem até mim e pede se eu quero sorvete. Eu respondo que sim, aí ela diz: “- Mas só um pouquinho ta”.*

Segundo Wallon, a idade de dois a três anos abre caminhos para a representação e serve como suporte para que a criança consiga, pela ação motora, dar formas ao pensamento. Através da imitação a criança copia modelos, atitudes, as falas das pessoas e situações que lhe agrada. “Mas ela não reproduz suas observações de imediato e, sim, após um período de incubação que pode durar horas, dias ou semanas. Para construir a imagem, precisa antes conhecer o objeto, manipulá-lo, estabelecer relações com ele, e aos poucos vai amadurecendo suas impressões, recriando-as para depois reconstituí-las.” (MAHONEY & ALMEIDA, 2000, p.34).

Em outros momentos as crianças promoveram atividades de movimento como: arrastar-se pelo chão, engatinhar, dançar, correr, rolar e empilhar objetos, dançar em frente ao espelho. Elas demonstram autonomia e os seus interesses. Quando uma atividade começa a se tornar cansativa ou não os atrai mais, eles assumem os riscos e expõem as suas idéias, através de ações, como se pode perceber no episódio abaixo:

**Resumo Episódio – Manipulação e Exploração de Objetos**

*Após uma hora e dez minutos montando pecinhas, as crianças se cansam e mesmo sem consultar as professoras elas mesmas pegam a caixa no armário e começam a guardar as pecinhas, seguida das outras crianças e apoiada pelas professoras. Em seguida começam a cantar e circular pela sala.*

Apesar das iniciativas terem partido das crianças, o que demonstra autonomia da parte delas, é muito importante terem sido apoiadas pelas professoras ao invés de serem obrigadas a retornar a mesma atividade. Ao se levantar e auxiliar as crianças a guardar as pecinhas a professora evidenciou o respeito que sente por elas.

*d) Atividades ao ar livre*

Estas atividades não tiveram tanta freqüência, talvez em razão do tempo ou do planejamento das professoras. O *passeio na corda*, aconteceu em dois momentos sob os quais as crianças puderam estar em contato com a natureza. Enquanto passeiam as professoras interagem conversando sobre assuntos diversos. Além disso, após o passeio as professoras utilizam as cordas para delimitar o espaço em que as crianças podem circular, correr e pular livremente. Nestes momentos as professoras ficam apenas observando e orientando com relação aos cuidados e perigos. Não foi possível acompanhar este grupo em nenhum momento no parque.

*e) Atividades Dirigidas*

A única atividade dirigida registrada envolveu os conteúdos planejados para aquelas semanas. Foi a atividade do jogo das cores em que as crianças teriam que associar uma fichinha colorida às respectivas caixinha coloridas grudadas na parede. Por ser uma atividade que exigia um trabalho individual, era chamada uma criança de cada vez, enquanto que as demais permaneciam sentadas no tapete aguardando sua vez. Através dos planos e da observação realizada foi possível observar que esta turma prefere trabalhar em pequenos grupos, para que possa orientar melhor cada criança.

As demais atividades tiveram um percentual de freqüência baixo sem muito detalhamento no diário, pois foram executadas num tempo muito curto, não sendo possível comentar sobre os mesmos.

### **6.3.5 Comentário**

O CEI Cometa ofereceu muitas experiências e possibilidades de movimentação corporal, demonstrando uma preocupação maior com a disciplina, a diretividade do professor, o envolvimento das crianças nas atividades, os bons costumes e valores, atrelados a um modelo mais escolar.

## 7 RELAÇÃO ENTRE AS FORMAS DE INTERVENÇÃO DA PROFESSORA E A OCORRÊNCIA DAS EXPERIÊNCIAS DE MOVIMENTO

Nas tabelas 1 e 2 são apresentados os dados referentes à ocorrência das experiências de movimento nos episódios observados, em função das diferentes formas de intervenção da professora.

Durante as situações observadas, as experiências de movimento que ocorreram com maior frequência foram os movimentos sem locomoção, os movimentos com locomoção, os movimentos transportando objetos, expressar-se criativamente através do movimento e mover-se de acordo com instruções.

Ocorreram também, mas com uma frequência menor, as experiências de descrição do movimento, sentir e expressar um compasso, mover-se de acordo com um compasso definido.

**Tabela 1 Ocorrência das experiências de movimento nos episódios observados de acordo com as formas de intervenção da professora, em cada CEI e turma.**

	Movimento sem Locomoção			Movimento com Locomoção			Transportando Objetos		
	I Cometa	II Cometa	II Estrela	I Cometa	II Cometa	II Estrela	I Cometa	II Cometa	II Estrela
Monitora sem desafiar	3	6	9	7	6	5	3	7	2
Apóia as crianças provocando reflexões	4	3	2	5	2	1	4	2	1
Sem intervenção		1						1	
Vigia o comportamento à distância					2	5		2	2
Controla		1			3			3	
Pergunta sem se envolver						1			1
<b>Total</b>	7	11	11	12	13	12	7	15	6

Mesmo *sem se locomover*, as crianças conseguem experimentar diversos movimentos. O deitar-se, o mexer os braços, levantar as pernas são atividades que embora sejam realizadas no mesmo lugar, implicam freqüentes movimentos do corpo. Para Wallon (1975), estes movimentos são considerados movimentos de

equilíbrio, chamados também de passivos ou exógenos, que envolvem a criança em constantes esforços contra a força de gravidade, na tentativa de obter e manter a postura vertical.

As intervenções das professoras com relação às movimentações sem locomoção, através de monitoramento sem provocar desafios, ocorreram com frequência maior nas turmas II de ambos os CEIs. Estes movimentos sem a intervenção da professora são difíceis de ocorrer, pois as crianças não conseguem permanecer por muito tempo sem se locomover. O apoio das professoras é imprescindível, pois segundo Wallon (idem) cada uma dessas posições será decisiva na conquista de um espaço e nos progressos de seu comportamento.

Já a turma I do CEI Cometa apresentou maior índice de apoio às crianças no sentido de provocar reflexões com relação aos movimentos executados. Podemos perceber que a faixa etária deste grupo é a menor de todas, entre dois anos a dois anos e meio, o que exige maior intervenção, cuidado e orientação por parte da professora.

*Os movimentos com locomoção* são aqueles que as crianças realizam espontaneamente como: correr, saltar, andar, subir, trepar, etc. Wallon (ibidem) denomina estes movimentos como ativos ou autógenos, que envolvem a autonomia do sujeito, as crescentes capacidades de equilíbrio, coordenação e força, experimentando e dominando movimentos complexos.

Através da tabela 1 podemos perceber que as três turmas tiveram o mesmo nível de intervenção proporcionada sem desafios, somente como forma de monitoramento, ao mesmo tempo em que, quase não houve apoio às crianças nestas atividades. Wallon salienta que estes movimentos permitem à criança dominar o espaço e conhecer melhor a si mesma. Desse modo, apesar das intervenções ocorrerem sem desafios, pode-se dizer que mesmo assim, as crianças não deixaram de se locomover livremente, vivenciando diversas situações de deslocamentos e criando situações de movimento, o que não justifica a falta de incentivo à tomada de consciência e o apoio das professoras. De acordo com Garanhani (2004), o deslocamento do corpo proporciona o domínio corporal e possibilita à criança executar movimentos complexos, favorece a sua comunicação e expressão com o meio em que esta se encontra.

Por outro lado, a turma II do CEI Cometa apresentou maior controle nas atividades proporcionadas às crianças. Muitas vezes, a liberdade de movimentação



e exploração das crianças é entendida como falta de domínio e desordem, provocando a necessidade de controle por parte da professora. É uma atitude que pode estar relacionada com a representação que se tem de “bom professor”, o que pode gerar insegurança e medo com relação a opinião do outro, além de poder estar relacionada com a disciplina.

*Os movimentos transportando objetos*, assim como os de locomoção, são denominados por Wallon, como ativos ou autógenos. A forma de deslocamento autógena ou ativa envolve locomoção e preensão, seja do próprio corpo no meio exterior, seja de objetos que nele se encontram (WALLON, 1975).

Observando a tabela 1 percebemos que a turma II do CEI Cometa apresentou um número elevado de atividades transportando objetos, comparados às demais turmas. Ao mesmo tempo em que, a intervenção sem desafios ocorre num nível maior, poucas atividades contaram com o apoio das professoras e algumas foram controladas. Movimentar-se transportando objetos, foi a atividade mais realizada no período de observação. Estas atividades favorecem muitas movimentações e deslocamentos por parte das crianças, o que foi pouco explorado. A atenção mais direta da professora nas atividades poderia facilitar a capacidade de tomada de consciência das habilidades adquiridas e desenvolvidas, além de aumentar a confiança e encorajá-las a tentar movimentos mais complexos.

As experiências (expressar-se criativamente, descrever o movimento, movimentar-se de acordo com instruções, sentir e expressar compasso e movimentar-se de acordo com um compasso) são denominadas por Wallon (ibidem) como deslocamento de segmentos que são as reações posturais. O deslocamento dos segmentos corporais envolve o equilíbrio de um modo diferenciado e mais psicológico em relação aos movimentos passivos. Os movimentos exteriorizam-se como atitudes e como mímica, os quais se traduzem em atividades expressivas, ou seja, estas experiências se constituem em uma forma de comunicação das crianças com o meio e com as pessoas.

**Tabela 2. Ocorrência das experiências de movimento nos episódios observados de acordo com as formas de intervenção da professora, em cada CEI e turma, sendo: I C, I Cometa; II C, II Cometa e II E, II Estrela.**

	Expressar Criativamente			Descrever o movimento			Movimentar-se com instruções			Sentir e expressar compasso			Movimentar-se de acordo com um compasso		
	I C	II C	II E	I C	II C	II E	I C	II C	II E	I C	II C	II E	I C	II C	II E
Monitora sem desafiar	3	7	7				5	9	8		3			1	
Apóia as crianças provocando reflexões	5	2		1			5	2	2	1					
Sem intervenção		1													
Vigia o comportamento à distância		1	4						1			1			
Controla		3						2			1				
Pergunta sem se envolver			1						1						
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>14</b>	<b>12</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>10</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>

*Expressar-se criativamente através do movimento* envolve muitas ações. Desde o faz-de-conta e a representação, bem como a criatividade expressa através do desenho, na construção de jogos, da imitação e criação de movimentos.

A partir da análise pudemos perceber que algumas atividades de expressão da turma II do CEI Cometa não tiveram intervenção alguma ou foram vigiadas a distância com o intuito de observar o comportamento. São nas atividades livres que encontramos a oportunidade de criação e diferentes formas de se expressar da criança, pois a autonomia se faz presente, oferecendo maior confiança na capacidade de se movimentar e se comunicar através de seus corpos. Ao mesmo tempo em que, oferece liberdade de expressão e criação, tende a recorrer ao controle por parte da professora, principalmente no que diz respeito aos cuidados pessoais.

As intervenções das professoras através da monitoração sem desafios ocorreram num alto índice pelas turmas II de ambos os CEIs. Na medida em que a criança vai adquirindo maior independência, as professoras deixam de intervir com maior frequência nas atividades, permitindo que elas atuem sozinhas nas mesmas. As crianças destas turmas têm idade entre dois anos e meio a três anos e meio, sendo que já conseguem se organizar melhor nas atividades livres, distribuir papéis, criar regras, o que lhes possibilita realizar a atividade sem a intervenção dos adultos.

Ao adulto cabe observar, registrar, intervir, apoiar e provocar reflexões quando necessário, não apenas vigiar os comportamentos sem se envolver.

A *descrição dos movimentos* depende dos desafios que os adultos promovem, intervindo, questionando, instigando a criança a descrever suas ações possibilitando maior consciência daquilo que fazem e confiança em si mesma, favorecendo assim, a tomada de consciência.

É possível verificar que estas experiências de descrição das ações e conseqüentemente a tomada de consciência, ocorreram de forma escassa, praticamente não realizada, durante as atividades executadas. Estas atividades dependem do apoio do adulto, no sentido de estar provocando estas reflexões o que pouco ocorreu nas interações de todos os grupos observados.

*Com relação às atividades de movimento seguindo instruções*, é importante que a criança tenha oportunidade de conhecer diferentes formas de movimento. Para isso as atividades com a participação das professoras, desafiando, apoiando e oferecendo instruções é muito importante para que a criança amplie seu repertório de movimentos, aumentando assim, a gama de experiências motoras.

A tabela 2 nos mostra que as atividades seguindo instruções foram realizadas numa escala maior de intervenção apoiada no monitoramento sem desafios pelas turmas II do CEI Cometa e Estrela, o que favorece na ampliação da gama de movimentos, mas sem tomada de consciência com relação aos mesmos. Na maioria das vezes os movimentos são executados de forma mecânica, pois ao cantar as mesmas músicas com os mesmos gestos todos os dias acabam por introjetar estes gestos e executar de forma automática.

A turma I do CEI Cometa teve a mesma média de atividades de monitoramento sem desafios e outras em que apoiaram e proporcionaram reflexões às crianças. Mais uma vez é necessário nos deter na questão da idade das crianças, afinal, quanto menor a criança, maior é a responsabilidade do adulto em lhe proporcionar experiências motoras variadas.

É possível constatar também na turma II do CEI Cometa na mesma proporção as atividades em que as crianças foram apoiadas e outras em que foram controladas. Na medida em que as professoras propõem atividades através de instruções, têm a possibilidade de favorecer a aquisição de novos movimentos, bem como provocar a tomada de consciência dos mesmos. Caso a professora execute a atividade sem ela própria ter consciência da importância da mesma, das

possibilidades de criação, visando apenas a reprodução de movimentos, corre o risco de torná-la controladora.

As experiências que oferecem às crianças a oportunidade de *sentir e expressar um compasso constante e mover-se de acordo com um compasso definido* apareceu de forma nula no dia-a-dia dos Centros de Educação Infantil de maneira geral. As atividades com música favorecem muito este tipo de experiência, principalmente a dança, que possibilita às crianças criar em conjunto e experimentar seqüências, escolher os movimentos e utilizar a criatividade. É claro, que para isso, dependem e muito do estímulo dos adultos, pois os movimentos executados geralmente são mais precisos, o que exige um bom equilíbrio, coordenação e seqüência.

Estes movimentos por serem mais complexos exigem mais o apoio do adulto, o que mais tarde, na fase personalista diminuirá esta dependência. Através da maturação motora que ocorre nesta fase, os movimentos se transformam e são executados com maior perfeição, o que permite à criança seguir e expressar estes compassos.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Wallon propõe o estudo integral da criança, privilegiando a integração dos diferentes campos ou domínios funcionais: a afetividade, a cognição e o movimento integrados pela pessoa. Para ele, a estruturação do ambiente escolar deve refletir as oportunidades de interações oferecidas às crianças. O movimento, foco desta pesquisa, é considerado pelo autor peça chave do desenvolvimento da criança.

Desta forma, podemos salientar que muitas experiências de movimento são realizadas diariamente na dinâmica das duas instituições pesquisadas, o que permite às crianças ampliar o seu repertório de movimentos, vivenciando diferentes formas de ações e contribuindo de forma integral no desenvolvimento das crianças.

Estas experiências acontecem de forma diferente em cada Centro de Educação Infantil. O CEI Estrela foi criado num momento histórico, sob o qual as discussões com relação à Educação Infantil estavam afloradas e começaram a ver as instituições e as crianças com um olhar diferente do modelo tradicional, como seres que precisam ser cuidados, mas também educados e estimulados. Deste modo, podemos perceber a negação de um modelo escolarizante, privilegiando a autonomia e a liberdade da criança. O CEI oferece oportunidades de livre escolha, maior movimentação e exploração, organização dos ambientes e interação com os demais grupos de diferentes idades.

O modo como a turma I (berçário misto) organiza o espaço da sala, os brinquedos e objetos é muito interessante. É um espaço atraente e estimulante que favorece a movimentação das crianças, oferece estimulação e desafios, permitindo maiores possibilidades de conquistas de habilidades motoras. É justamente através da exploração que a criança vai compreender melhor os objetos e quais relações pode estabelecer com eles. Além disso, o papel do professor com relação à interação e estimulação nesta faixa etária deve ser ainda maior com relação às demais. É claro, que considerando a idade das crianças esta organização e apoio significam algo imprescindível para o trabalho com o movimento.

Em contrapartida, as demais idades necessitam de um equilíbrio entre a autonomia e os limites. É o que se observou na turma II do CEI Estrela, pois a

autonomia oferecida se tornou algumas vezes permissiva a ponto de não conseguir concretizar algumas atividades propostas. É exatamente um dos pontos de discussão deste estudo. Na verdade o que falta para suprir a permissividade e continuar favorecendo a autonomia e liberdade de movimentação e exploração são o apoio e a intervenção da professora no sentido de provocar reflexões e instigar a tomada de consciência.

O CEI Cometa ofereceu também muitas experiências e possibilidades de movimentação corporal, demonstrando uma preocupação maior com a disciplina, a diretividade do professor, o envolvimento das crianças nas atividades, os bons costumes e valores, atrelados a um modelo mais escolar. Inclusive as professoras afirmam estas concepções nas manifestações orais e nas entrevistas sobre qualidade no estudo de Benoit (2008), e condenam a permissividade e o espontaneísmo que ocorre em outros Centros de educação infantil do município. É possível perceber implícitas algumas questões referentes à disciplina, moral e bons costumes, pertencentes a uma visão dos modelos de conventos relatados por Foucault.

O contexto histórico de sua fundação se deu a partir de convênios com empresas da região e tinha por intuito atender os filhos das operárias da empresa, associado a uma visão de cuidado integrada à ausência materna. Outro fator importante é que a maioria das professoras que exercem as suas atividades na instituição vieram do Ensino Fundamental, e, conseqüentemente, de um modelo escolar.

No que se refere ao objetivo geral colocado no início deste trabalho, a pesquisa permitiu observar que as intervenções das professoras nas experiências de movimento que oportunizam as crianças nos CEIs, não deixam de estar contribuindo de forma integral no desenvolvimento das crianças. Porém, poderiam ter um impacto maior se contassem com o apoio do adulto, proporcionando reflexões sobre estes movimentos, resultando na tomada de consciência e um maior entendimento sobre seu corpo, além de, aumentar a confiança, encorajá-las a tentar movimentos mais complexos, superar desafios e dar sentido a sua movimentação. Ambos os CEIs interagem na maioria das vezes de forma preventiva, preocupados com os cuidados físicos e a fragilidade da criança.

Saliento que a falta de intervenções das professoras com relação ao aperfeiçoamento dos movimentos, oportunizando tomadas de consciência, e,

intervindo mais nestas atividades, na maioria das vezes, não são atitudes conscientes e sim, estão relacionadas à falta de conhecimento sobre o movimento. É uma área que há pouco tempo vem conquistando o seu espaço, apresentando estudos e contribuindo de forma significativa para as discussões desta área.

Sendo assim, alguns fatores são significativos para que o trabalho com o movimento seja melhor esclarecido e difundido no meio educacional. Destacamos alguns:

- ❖ A capacitação de professores relacionada ao trabalho com o movimento se torna indispensável para que seja possível implementar novas práticas;
- ❖ A reorganização das ementas das universidades reestruturando o curso de Pedagogia de forma que passem a tratar do movimento, além de outras discussões pertinentes à formação das futuras docentes;
- ❖ A escolha de docentes capacitados para trabalhar com a disciplina no curso;
- ❖ A reflexão constante sobre a prática pedagógica por parte das educadoras e a busca por novos conhecimentos na área;
- ❖ O olhar e o apoio reflexivo do professor para provocar a tomada de consciência.

É importante ressaltar que os resultados e considerações aqui presentes não são conclusivos acerca da qualidade das experiências proporcionadas nas turmas observadas, já que se deve levar em conta que os dados aqui relatados são observações de duas semanas, no período de férias de julho, que apesar de contar com os diários das professoras, no período de fevereiro a julho, não pode ser representativo da ação pedagógica desenvolvida durante o ano letivo.

## 9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1993.

BENOIT, J. **Qualidade na Educação Infantil: as concepções das professoras de educação infantil do município de Corupá**. Itajaí, 2008. (Dissertação de Mestrado) Universidade do Vale do Itajaí - Univali

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília:MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, E.M.R. Tendências da educação psicomotora sob o enfoque Walloniano. **Psicologia, Ciência e Profissão**. São Paulo. 23 (3), 84-89, 2003.

CERISARA, A.B. **A psicogenética de Wallon e a Educação Infantil**. Revista Perspectiva CED/UFSC, Florianópolis/SC, v.28, p. 35-50, 1997.

DANTAS, P.S. **Para conhecer Wallon: uma psicologia dialética**. São Paulo: brasiliense, 1983.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975

DEMATHÉ, T.M. **A representação social sobre a infância: um estudo com as professoras de educação infantil do município de Corupá**. Itajaí, 2007. (Dissertação de Mestrado) Universidade do Vale do Itajaí - Univali

FILGUEIRAS, I. P. A criança e o movimento: questões para pensar a prática pedagógica na educação infantil e no ensino fundamental. **Avisa lá**. Revista para formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. São Paulo: Crecheplan, n.11, jul., 2002.

FORNEIRO, L.I. A organização dos espaços na educação infantil. In: **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 31ª edição. Petrópolis: Vozes, 2006.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.



\_\_\_\_\_. **I. O espaço do movimento: investigação no cotidiano de uma pré-escola à luz da teoria de Henri Wallon.** São Paulo, 1992. (Dissertação de Mestrado) Universidade de São Paulo.

\_\_\_\_\_. **I. A questão do movimento no cotidiano de uma pré-escola.** In: Cad. Pesq. São Paulo, n.98, p. 37-49, ago. 1996.

GARANHANI, M. C. O movimento da criança no contexto da educação infantil: reflexões com base nos estudos de Wallon. **Contrapontos.** Itajaí: UNIVALI, v.5, n.1, p. 81-93, jan./abr.2005.

\_\_\_\_\_. M. C. **Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança.** São Paulo, 2004. Tese (Doutorado em educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade.** 3ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HOHMANN, M. & WEIKART, D.P (2004) **Educar a criança pela ação.** 3ª edição portuguesa. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, (original americano publicado em 1995).

HORN, M.G.S. **Sabores, cores, sons, aroma: a organização dos espaços na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até seis anos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

LEITE, Míriam M. **O óbvio e o contraditório da roda.** In: PRIORE, Mary Del (org.). História da criança no Brasil. São Paulo: Contexto, 1991, p. 98-111.

LIMA, M.S. **A cidade e a criança.** São Paulo: Nobel, 1989

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas,** São Paulo: EPU, 1986.

MANHONEY, A. A; ALMEIDA, L. R. (org). **Henri Wallon: Psicologia e Educação.** São Paulo: Edições Loyola, 2000.

MÁRSICO, L. O. **A criança e a música: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança.** Rio de Janeiro: Globo, 1982.

OLIVEIRA, L. P. A. Disciplina do corpo no ensino fundamental: submissão ou resistência?. In: **Colóquio Internacional Teoria Crítica e Educação.** Piracicaba. Anais do Colóquio Internacional Teoria Crítica e Educação, 2004.

WALLON, H. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Veiga, 1979.

\_\_\_\_\_. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

ZABALZA, M.A. **Qualidade em educação infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

# 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](#)