

ARACELIS GARAGNANI

**CONTEÚDO CURRICULAR PARA
CRIANÇAS DE CRECHE DE DOIS A
TRÊS ANOS : TEORIA E PRÁTICA**

**Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação Física da Universidade Estadual
de Campinas para a obtenção do título de
Mestre em Educação
FEF - UNICAMP.**

ORIENTADORA : MARIA BEATRIZ ROCHA FERREIRA.

CAMPINAS, 1996

99 00089



UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	T/UNICAMP
	G16c
V.	Ex.
TOMBO	BC/36119
PROC.	229/99
C	☐
D	☒
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	05/04/99
N.º CPD	

CM-00119674-8

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA- FEF - UNICAMP

G16c

Garagnani, Aracelis

Conteúdo curricular para crianças de creche de dois a três anos: teoria e prática / Aracelis Garagnani.-- Campinas, SP : [s. n.], 1996.

Orientador: Maria Beatriz Rocha Ferreira

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

1. Creches-Planejamento. 2. Educação pré-escolar. I. Ferreira, Maria Beatriz Rocha. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

COMISSÃO JULGADORA



Profa. Dra. MARIA BEATRIZ ROCHA FERREIRA (orientadora)



Prof. Dr. DEMERVAL SAVIANI



Prof. Dr. JORGE SERGIO PEREZ GALLARDO

AGRADECIMENTOS

Um trabalho como o desenvolvido aqui, nunca é obra exclusiva de seu autor. É o resultado da ação, sugestões, orientação, incentivo, carinho, e amizade de muitas pessoas. Começando por minha orientadora, Profa. Dra. Maria Beatriz Rocha Ferreira, do Departamento de Estudos da Atividade Física Adaptada da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas. Ela de fato sabe exercer plenamente o significado da palavra orientação com tudo o que comporta de exigência intelectual e apoio afetivo.

Para o bem ou para o mal o “mentor intelectual do crime”, foi o Prof. Dr. Jorge Perez. Amigo de longa data, cujas conversas colocaram-me na direção deste trabalho. As “broncas”, os chazinhos e acolhida em sua casa durante todo o período dos créditos, foram fundamentais.

Todos os professores e colegas do curso fizeram desta uma aventura maravilhosa. Dos colegas, a Greice, a Marília e a Rita passaram de companheiras de curso à amigas, enriquecendo e ampliando os meus relacionamentos.

Lícia, iniciante científica, foi incansável no aporte de bibliografia, no auxílio à observação, no registro fotográfico e em todos os pequenos detalhes tão necessários.

Não posso deixar de agradecer especialmente à Tânia secretária da Pós-Graduação da Educação Física e ao CNPq. A primeira, pelo suporte administrativo-burocrático e, ao segundo, pelo financiamento dos meus estudos.

O pessoal das creches estudadas que confiou no meu trabalho e nas minhas propostas. As diretoras e pedagoga que acompanharam e colaboraram. Sobretudo a Eliana da Jardim Santa Edwiges, que compartilha comigo do gosto pela educação da criança pequena.

A minha família é um capítulo a parte. Não escapou ninguém, do gato aos filhos, genros, marido, mãe, irmãs, prima, cunhado, tia velha, outros parentes e

aderentes. As contribuições foram desde companhia, leituras críticas, localização e empréstimo de material, sugestões de leituras, transporte, gozações generalizadas, sugestões de como é bom fazer uma feijoada ao invés de uma tese, apoio moral, o que eu iria ganhar com isso.

Meu marido foi o grande, indispensável colaborador: secretário executivo, técnico em computação, diagramador, gráfico, briguento, “pau para toda obra”. Foi a sua generosidade e orgulho pelo meu trabalho que me motivaram e fortaleceram para a realização desta tarefa.

Finalmente, dedico esta dissertação ao meu pai, (in memoriam) que me ensinou o sentido da responsabilidade com alegria e bom humor e à minha mãe, cuja seriedade e persistência me obrigam a terminar o que começo.

RESUMO

Esta dissertação apresenta sugestões de um conteúdo curricular para crianças de creche de 02 a 03 anos propondo-se organizar, implantar, desenvolver e avaliar esses conteúdos. Baseia-se no conhecimento estruturado da área interdisciplinar da Educação Física, Antropologia e Educação. Adota, como marco teórico o Construtivismo Interacionista baseado na Teoria Genética de Jean Piaget e na Teoria de Origem Sócio-Cultural dos Processos Psicológicos Superiores de L. S. Vygotsky.

O estudo foi implantado em duas creches públicas da cidade de São Paulo, que atende uma população de ambiente sócio-econômico pobre.

Supõe a creche como local privilegiado no desencadear de uma ação educacional dirigida. Considera que o processo educativo de qualidade, é um direito a ser exercido desde o nascimento e que o aprendizado humano tem uma natureza social, através do qual as crianças adquirem os conhecimentos daqueles que a cercam.

O presente trabalho apoia-se nos seguintes eixos: Jogos Corporais para Linguagem, Conhecimento Lógico-Matemático e Desenvolvimento Sócio-afetivo.

ABSTRACT

The purpose of this dissertation is to present a suggested curriculum for 02 to 03 year old children enrolled in day-care centers, and proposals for the organization, implementation, development, and evaluation of said curriculum. The dissertation is based on structured knowledge in the interdisciplinary field comprising physical education, anthropology, and education. The theoretical foundation adopted was that of interactionist constructivism based on Jean Piaget's genetic theory and on L. S. Vygotsky's theory of the sociocultural origins of higher psychological processes.

The suggested curriculum was implemented in two public day-care centers in the City of São Paulo that cater for children from a very low income bracket environment.

The study's basic assumptions are that day-care centers constitute a privileged site for triggering directed educational efforts; that children are entitled to quality education as of birth; and that human learning is a social activity by means of which children acquire knowledge from the people surrounding them.

This paper's main themes are: body games for the development of language skills; logico-mathematical knowledge, and socioaffective development.

ÍNDICE DE TABELAS

	Pag.
Ações mecânicas e Ações de observação.	48
A criança aos dois (02) anos.	53
A criança aos três (03) anos.	54
Esquema de desenvolvimento infantil dos dois aos três anos (2 anos).	62
	63
	64
	65
Esquema de desenvolvimento infantil dos dois aos três anos (3 anos).	66
	67
	68
	69
Quadro de funcionários.	79
Relação ADI / criança.	80
Escolaridade dos funcionários.	81
Tipo de alimentos não perecíveis.	82
	83
Tabela de atividades práticas (março / abril de 1993).	103
	104
Tabela de atividades práticas (maio / junho de 1993).	105
	106
Tabela de atividades práticas (julho / agosto de 1993).	107
Tabela de atividades práticas (setembro / outubro de 1993).	108
	109
Tabela de atividades práticas (novembro / dezembro de 1993).	110
	111
Tabela de atividades práticas (março / abril de 1994).	112
Tabela de atividades práticas (maio / junho de 1994).	113
Tabela de atividades práticas (setembro / outubro de 1994).	114
	115
Tabela de atividades práticas (novembro / dezembro de 1994).	116
	117
Tabela de atividades práticas (março / abril de 1995).	118
	119
Tabela de atividades práticas (maio / junho de 1995).	120
	121
Observação diagnóstica.	125

SUMÁRIO

	Pag.
INTRODUZINDO O TEMA	1
CAPÍTULO I - Formulando os pressupostos teóricos	7
1.1 Aspectos evolucionários	8
1.2 O corpo, uma concepção social	9
1.3 Educação da criança contemporânea	17
1.4 A teoria de Piaget	21
1.5 A teoria de Vygotsky	27
CAPÍTULO II - Fundamentando o conteúdo curricular	34
2.1 A questão do currículo	35
2.2 Jogo corporal	37
2.3 A linguagem	44
2.4 O conhecimento físico e lógico-matemático	47
2.5 O desenvolvimento sócio-afetivo	51
2.6 Vendo graficamente a proposta	56
CAPÍTULO III - Construindo o caminho	57
3.1 Escolha do grupo a ser pesquisado	59
3.2 Conhecendo o mini-grupo	62
3.3 Escolha das creches: critérios	70
3.4 Objeto e objetivos do trabalho	70
CAPÍTULO IV - Conhecendo a realidade	72
4.1 Estrutura e funcionamento das creches estudadas	73
4.2 Localização e horário de funcionamento	74
4.3 Diagnose da comunidade em que a creche está inserida	74
4.4 Caracterização dos funcionários	77
4.5 Quadro de funcionários	79
4.6 Relação ADI/criança	80

	Pag.
4.7 Escolaridade dos funcionários	81
4.8 Diagnose dos serviços de apoio ao funcionamento das creches	82
CAPÍTULO V - Implantando o projeto	88
5.1 Organização do trabalho	89
5.2 Implantação	89
5.3 Desenvolvimento	92
5.3.1 Material didático: criação e elaboração	94
5.4 O educador de creche	99
CAPÍTULO VI - Sugerindo atividades práticas	101
CAPÍTULO VII - Avaliando a proposta	122
7.1 Informações norteadoras do trabalho	126
7.2 Organização do material Pedagógico	130
7.3 Resultados observados	131
CONCLUSÃO	134
BIBLIOGRAFIA	137
ANEXO 1	



Jogos Infantis (Pieter Bruegel-1560).

INTRODUZINDO O TEMA



A relação da criança com o meio físico e seu espaço é fundamental para seu desenvolvimento.

Este estudo, visa criar uma proposta de conteúdo curricular que contribua com o trabalho daqueles que têm sob seus cuidados crianças na faixa etária dos 02 aos 03 anos, tendo como pressupostos teóricos o Construtivismo Interacionista baseados na Teoria Genética de Jean Piaget e na Teoria de Origem Sócio-Cultural dos Processos Psicológicos Superiores de L. S. Vygotsky. Visa, também, dar subsídios pedagógicos ao trabalho com a população infantil, na idade destacada acima, atendida em creches públicas de grandes cidades industrializadas como São Paulo.

O interesse sobre o tema, foi desencadeado a partir do início do trabalho como pedagoga de creche, ao deparar com as questões práticas e teóricas que a atuação profissional suscitou e com as soluções encontradas no desenvolver da ação pedagógica.

Ao aprofundar o estudo, para uma melhor compreensão do problema verifica-se que no Brasil, a população trabalhadora enfrenta sérias dificuldades com relação à guarda e educação de seus filhos menores de sete anos. Esse problema é mais agudamente sentido em grandes centros urbanos, em que as redes de solidariedade informais deixaram de existir e a mulher passou a integrar significativamente o mercado de trabalho sendo, muitas vezes, a única a ter rendimento fixo para sua família. As conseqüências desse quadro econômico e social, foi a visibilidade do abandono a que está relegada a infância pobre do país.

Essa população infantil provem de famílias, na maioria jovens e muito pobres e o atendimento à criança pequena, seja em creches ou pré-escolas, não passa de 10% da demanda total. Cerca de metade desse atendimento é dirigido à classe média, em instituições particulares levando-nos a questionar que direito têm tido as crianças pobres, a um atendimento educativo de boa qualidade, complementar ao de sua família e com ela compartilhado.

O IBGE, em seu Anuário Estatístico de 1990, prevê para o ano 2.000 uma queda na taxa de crescimento da população infantil do país. Para o Estado de São Paulo, segundo fonte do SEADE de 1993, a população infantil entre zero e quatro anos era, em 1991, de 3.097.509, perfazendo 13,80% da população do Estado, seguindo a tendência geral do país para decrescer sua população.

Apesar desses números abrangerem um período de idade maior que a deste estudo, este é um quadro preocupante na medida em que ilustram uma previsão da diminuição do crescimento infantil. Entre outras conseqüências, o atendimento à criança passa a ser mais um problema de políticas educacionais, em que o investimento quantitativo terá uma demanda decrescente, e o investimento qualitativo uma demanda crescente.

A creche pública, como possibilidade de atendimento à toda a população infantil demandatória, é viável, mas entre muitos problemas, é necessário equacionar a filosofia de atendimento desejável para esse universo.

Ao longo da história, esta instituição em nosso país, como demonstra **Gallardo (1993)** tem tido a função de "depósito de crianças", prevenção da marginalidade, prestação de assistência médica e alimentar aos pobres e carentes. Nesse sentido, a percepção de creche como espaço educativo apropriado às necessidades de crescimento e desenvolvimento da infância, é bastante recente e apenas começa a ser implantado na cidade de São Paulo.

Tem sido bastante difícil, construir uma identidade para a instituição que não se confunda com o papel de mãe substituta, gerando múltiplas ansiedades e inadequações entre os adultos que se relacionam com a criança. Essa percepção equivocada paralisa a ação e impõe padrões de produtividade no trato com a infância.

Na cidade de São Paulo, as creches municipais estão estruturadas para atendimento de crianças de zero a seis anos aproximadamente. Ao implantar uma nova proposta de atuação com esta população, esbarramos em uma série de fatores que dificultam a ação do adulto educador: despreparo escolar do pessoal, falta de materiais pedagógicos, resistências às mudanças, inadequação do espaço físico, e outros. Dessas dificuldades, muitas estão sendo equacionadas através de cursos de atualização profissional, seminários, concursos, etc.

Nota-se, no entanto, que apesar de haver diversos estudos enfocando crianças na faixa etária atendida pelas creches, há uma lacuna quanto à propostas concretas e viáveis de atuação do profissional educador voltado para uma visão educativo-construtivista de educação. Muito se informa sobre crianças e pouco se fala sobre como ensiná-las.

O que se destaca na literatura sobre educação infantil, é a grande ênfase na aprendizagem cognitiva, ignorando-se que o indivíduo é uma totalidade. Para fins didáticos ou ideológicos pode-se destacar uma ou várias partes dessa totalidade; mas é importante realçar que o corpo tem a sua "inteligência" tanto quanto qualquer outro aspecto do ser humano. Aprende-se não apenas com o cérebro,

mas com o corpo todo, com o qual o cérebro está interligado e é uma das partes. Assim, a pessoa atua, aprende, em sua totalidade em sua unidade.

Ficou claro, desde o início deste estudo, que a opção pelo construtivismo interacionista como base teórica para a ação educativa, levava a uma reorientação de toda a concepção sobre como trabalhar com a criança pequena, oposta àquela desenvolvida até então.

Em uma situação de creche, a tendência é submeter a criança a rotinas facilitadoras do trabalho dos adultos, com isso confinando-a a berços, salas pequenas e espaços que não signifiquem perigo para sua segurança física e desgaste para os adultos que dela cuidam. Não é levada em conta que a criança ao andar, engatinhar, correr, pegar, enfim em ação, é um pessoa que toma e armazena informações que concebe e executa estratégias.

Ao pensarmos a educação / aprendizagem como a construção do próprio conhecimento pela criança em interação com os demais, começa a se destacar a importância do movimento, da facilitação do mesmo e da organização do ambiente para que ele se dê. Essa organização realizada por parte de quem educa é um fator da maior importância para a criança.

A relação da criança com o meio físico e seu espaço é fundamental para seu desenvolvimento. O espaço deve ser organizado e reorganizado mas não padronizado. Ele deve possuir indicações e possibilidades de interação. Mas é a criança que vai atuar nele, altera-lo, integrar-se e ou modifica-lo (dialogar com o seu meio), segundo suas hipóteses, decisões e encadeamento de interesses. Cabe ao adulto educador acompanhar a evolução dessas interações e interferir nas ocasiões em que possa enriquece-las, seja em espaços fechados como as salas, ou abertos como os pátios e quintais.

Segundo **Parlebas (1987:14)** *“podemos classificar todas as práticas segundo o grau de incerteza da informação que contenham, de tal modo que as atividades corporais possam ser todas elas escalonadamente distribuídas entre o*

polo “selvagem” em um extremo, e o “domestico” em outro”. As práticas selvagens requerem um ajuste à novidade e uma orientação à adaptabilidade frente ao imprevisto”. Guardadas as devidas proporções, pode-se adaptar este conceito. Para as crianças de 02 a 03 anos as atividades nos pátios e quintais exercem efeitos semelhantes a das práticas em “natureza aberta”. Há maior abertura para a incerteza das informações, o imprevisto, que por sua vez orientam as escolhas e decisões a serem tomadas, tanto do ponto de vista das condutas motoras quanto em outros aspectos (os emocionais, na questão da independência, auto-segurança, cognitivos e outros) .

Parlebas (1987:40) referindo-se aos adolescentes comenta: *“as tarefas motoras provocam uma densidade de intercâmbios duas vezes maior que a provocada pelas tarefas verbais”*. Ora, se isso é verdade para jovens cuja linguagem está firmemente estabelecida, podemos supor ser maior verdade em se tratando de crianças que interagem basicamente ainda com seus corpos e movimentos. Daí a preocupação na formulação de conteúdos curriculares que contemplem os aspectos de uma educação corporal em seus aspectos pedagógicos práticos, sem esquecer que esta criança está inserida em uma dada sociedade, cultura e tempo histórico. Características estas que deverão nortear e embasar este trabalho através de um enfoque mais aprofundado nas áreas da Educação Física, Educação e Antropologia.

É importante realçar, que não existe consenso em educação sobre o que seja currículo. Há uma multiplicidade de definições que vai desde guia de atividades a método de trabalho pedagógico, conjunto de disciplinas e atividades com bases epistemológicas visando a formação educacional. Por isso, é necessário uma definição das diretrizes e dos fundamentos que norteiam a proposta educativa. .

Neste estudo, adoto a noção de que a função do currículo diz respeito a operacionalização de uma proposta educativa, tornando-a praticável, construindo

um projeto de homem e sociedade.

O presente trabalho pretende planejar, aplicar e avaliar conteúdos curriculares em 02 creches públicas da cidade de São Paulo, destacando a oportunidade de controlar e interferir em sua execução e nas mudanças propostas, na provisão para o treinamento de pessoal e no clima organizacional das mesmas.

CAPÍTULO I

FORMULANDO OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS



O processo civilizatório se define pelo maior controle corporal e seus instintos.



s grandes alterações na vida sócio-econômica e cultural do Brasil, sobretudo nas grandes cidades industrializadas do sul-sudeste, levaram à um destacado enfoque na educação de crianças da chamada pré-escola, marcadamente a partir da Constituição de 1988.

No presente capítulo, será destacado o material teórico considerado significativo para fundamentação da proposta do conteúdo curricular para crianças de 02 a 03 anos.

1.1 - Aspectos evolucionários

O ser humano, assim como os outros seres vivos, é o resultado da adaptação da espécie ao seu meio.

Changeux (1991) ao discutir o percurso evolutivo da espécie humana, a partir de 05 a 04 milhões de anos até o surgimento do homo sapiens, ha cerca de 50 mil anos, destaca a organização das características das várias espécies hominidas: o aumento do volume cerebral, destreza manual, bipedalismo e no caso do homo sapiens, a linguagem, entre muitas outras características também importantes.

A linguagem, proporcionada pelo grupo social, passa a estruturar o pensamento em níveis cada vez mais complexos, organização esta que repercute na sua ação motora. Para atender as necessidades de maturação, simbolização, e abstração, no decorrer do processo evolutivo ampliou-se o período de maturação biológica do cérebro, já que suas funções não nascem prontas no bebê humano.

Este processo de maturação, além da estimulação e alimentação adequadas, é tanto mais evidente quanto menor é a criança. O desenvolvimento do crânio e do encéfalo humano se prolonga durante muito tempo além do nascimento aumentando 03 a 04 vezes o seu tamanho do que era ao nascer. Em cerca de apenas 03 anos o cérebro da criança alcança 70% de sua capacidade final. Daí, a vital importância do trabalho com crianças até esta idade, que é o período em que ela mais aceleradamente aprende os meios e modos de seu grupo social, desenvolvendo e adaptando-se ao seu ambiente físico, sócio-cultural-cognitivo.

Para o homem a evolução, além do aspecto biológico tem o aspecto cultural. Cultura esta que tem proporcionado ao homo sapiens, mudanças em proporções maiores e mais rápidas do que toda sua história anterior de vida em nosso mundo.

Rocha Ferreira (1991) considera que *“a nível cultural, imaturidade prolongada tem uma relação importante com as instituições familiares e sociais, o que representa um longo tempo para as transmissões e aquisições de hábitos, atitudes, habilidades e padrões de comportamento”*. A autora **(1995)**, ainda reforça que cultura é o mais potente mecanismo adaptativo do ser humano..

1.2 - O corpo, uma concepção social.

O fato da criança humana ter um período de infância dependente e prolongado, e de nossa espécie, em sua evolução, ter se caracterizado pela não especialização de suas respostas adaptativas ao meio, tornou-a extremamente plástica e criativa em suas relações com o ambiente.

As contribuições de **Saviani (1993a)** para a educação, enfatizam a importância da produção histórica do que é caracteristicamente humano, desencadeando-se sobre base de natureza biofísica e, a partir do grupo, atuando em cada indivíduo da espécie. Essas características fizeram com que o período de aprendizagem do que é necessário para a sobrevivência também se ampliasse e que fosse criado ao longo do tempo o processo que se chama educação, que é um fenômeno próprio dos seres humanos. **Brandão (1983)** também enfatiza que esse processo durante milênios se deu de maneira informal, as crianças aprendendo pela observação dos adultos e estes ensinando através da demonstração do fazer cotidiano. Quando os grupos humanos se organizaram em sociedades mais complexas, sedentárias e de base agrícola, esse novo modo de viver e se organizar viu ampliar e aprofundar a divisão social do trabalho, surgir a sociedade de classes e o uso da escrita, entre outros eventos também importantes. A crescente complexidade social, desencadeou a necessidade de um processo formal de aprendizagem. Essa formalização do conhecimento do grupo, que até então era igualmente distribuído entre todos, passou a ser exercida no que

chamamos de escola, que paulatinamente vai reforçando o distanciamento entre aqueles que detêm o conhecimento formal, dos demais, através da distribuição desigual do saber, aprofundando e enfatizando as diferenças entre as classes sociais. Por isso **Saviani (1995:17)** afirma que “ *a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza bio-física. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens*”.

Quanto mais nos aprofundamos no estudo da história e das sociedades humanas mais constatamos que o homem e a visão que tem de si, é culturalmente e ideologicamente orientada. Somos uma espécie que desenvolveu o “simbolicum” e daí os significados, valores, juízos e normas, portanto o estruturar-se culturalmente. A interdependência de seus membros, é um fator importante nesta organização e a execução de artefatos para sua sobrevivência, foi outro elemento que ajudou a gerar o fenômeno da cultura. Ideologicamente, a organização das civilizações e das estruturas de poder, a exploração de uns sobre muitos, o fazer acreditar à maioria que as idéias que regem sua sociedade são as melhores, mais justas e mais adequadas, justificou o uso da dominação.

Tudo o que apreendemos do mundo e dos processos informais e ou formais de educação, nos chega a partir de uma visão e experiência do mundo que é pessoal e contextualizada por nossa história, cultura, ideologias. Acontece em nosso corpo/mente.

Esse corpo/mente que a partir da antigüidade passou a ser visto como separado, privilegiando a “mente”, o “espírito”, a “alma” como condutor, criador e setor privilegiado do ser chamado homem.

Assim, estudando o que se convencionou chamar de período histórico da presença do homem no planeta, **Fontanella (1985)** aponta o início da consagração da separação entre corpo e espírito com os gregos porque, ao discutir

através da filosofia, o próprio homem, a consciência de si torna o sujeito separado. Entre os povos arcaicos e com a criança vive-se o momento presente. Para a criança, a noção de tempo vai aos poucos sendo introjetada. Já vai, espere um pouco, vamos, levanta, fique quieta, corra. Orientações, seguidas muitas vezes, de um agrado ou punição. Mas também a dor, a fome e outras sensações ou necessidades, a demora por imposição ou impossibilidade vão criando a vivência do tempo. Este vai pouco a pouco penetrando na criança. A noção de tempo vai dar a noção de separação de dualismo, assim a cultura enveredou pelos trilhos da separação. A ligação sujeito-mundo é realizada através das sensações que dependem do tempo, espaço, e ambos, tempo/espaço, são diferentes na instância mítica e na instância racional. A sensação também é vinculada à cultura. Portanto o mundo não é obra da consciência, mas da consciência cultural.

Gonçalves (1994) diz que de Platão a Hegel, início e fim de um ciclo do pensamento metafísico ocidental, o que se destaca é o distanciamento de tudo o que é finito e mutável. Temos uma tradição que privilegia sobretudo o pensamento abstrato. A atividade sensível do homem foi considerada, ao longo de muitos séculos como forma inferior de manifestação. Não obstante pensadores como Aristóteles e mais tarde, no período cristão, Tomás de Aquino, para quem alma e corpo são substancialmente os mesmos, tenham tentado superar essa dicotomia, mantém-se uma valorização maior da contemplação em detrimento da ação. Para os pensadores medievais, a verdadeira essência do homem é a sua alma. *“Na tradição judaico-cristã o homem é clara e definitivamente dual”*, **(Fontanella, 1985:28)**. Deus é espírito e o homem é a sua imagem. A ascese cristã tem como finalidade controlar, sujeitar o corpo pelo espírito: mortificar a carne. Sem o dualismo o cristianismo não tem sentido. Então, mais um componente, religioso agora, se soma à tradição grega na construção da visão dualista da cultura ocidental.

Com o predomínio da religião cristã entre os povos da Europa, temos

durante toda a Idade Média uma elite religiosa e culta vivendo sob o cânone da separação corpo/mente. Mas o povo, a população pobre tem outro modo de viver.

Bajtin (1974) mostra que toda a vida pública, tanto da Igreja que no contato com o povo teve que adaptar sua linguagem, quanto das classes dominantes era permeada pelo “riso” do povo^[1]. Essa perspectiva do riso, mostra que a festividade pública leva à mistura dos corpos, sem definição de fronteiras entre homens e mulheres (e no caso também, crianças). O riso é ambivalente, assim como as categorias não eram bem definidas (do ponto de vista moderno). A cultura é bem mais fluida antes do Iluminismo que categoriza as idéias e as organiza como que em compartimentos estanques. O mundo medieval e sua cultura é mais “misturado”, o corpo medieval é indiferenciado do cosmos. O homem medieval não se sente separado e nem vive separado uns dos outros, das coisas e da natureza. O estudo baseado nos festejos, cantos e folguedos populares, mostra que grande parte desses elementos culturais populares são gratuitos. Por seu caráter concreto e sensível e em razão de um poderoso elemento de jogo, as dramatizações, os carnavais, se relacionam fortemente com as formas artísticas do espetáculo teatral, desvinculado de todo dogmatismo religioso, eclesiástico ou místico. Não pedem nada, não exigem nada. Estas formas de manifestação são decididamente exteriores à Igreja e à religião. Pertencem a uma esfera particular da vida quotidiana.

Bajtin, estuda a obra de Rabelais, que viveu em fins do século XV e início do XVI, como base para o entendimento do modo de pensar e agir da população pobre da Europa medieval. Mostra que Rabelais baseia-se nas fontes folclóricas do mundo medieval, suas imagens referentes à vida material e corporal são a herança da cultura cômica popular, e mais amplamente de uma concepção estética da vida prática que caracteriza esta cultura e a diferencia claramente das culturas

^[1] O autor, ao longo do seu trabalho, utiliza o termo riso no sentido de alegria, prazer e não com o sentido de caçoada ou agressão.

dos séculos posteriores.

O corpo “grotesco”, em seu princípio material, espontâneo e popular, enfatiza a boca (a grande boca), os outros orifícios, a grande barriga e, ao mesmo tempo a natureza representada pelos ventos, pela fecundidade. Na base das imagens grotescas encontramos uma concepção própria do todo corporal e seus limites. As fronteiras entre o corpo e o mundo, e entre os diferentes corpos. O corpo grotesco é um corpo em movimento, está sempre em estado de construção, de criação, e ele mesmo constrói outro corpo; além disso, este corpo absorve o mundo e é absorvido por este. Para Rabelais, que é um materialista consequente, só é considerada a matéria sob sua forma corporal. Para ele, o corpo é a forma mais perfeita de organização da matéria, e portanto a chave que permite acesso a todos os seus segredos. Não é somente o corpo biológico que se repete nas novas gerações, mas o corpo histórico e progressivo da humanidade que constitui o centro deste sistema.

Dentro desse universo, há uma lenta evolução na concepção que se tem da criança e da família na sociedade ocidental, desde a Idade Média até nossos dias. O que nos possibilita um enfoque mais abrangente sobre como atuar com a criança pequena na atualidade. Do meio medieval, onde a vida se passava sem o atual conceito de privacidade, chega-se à vida industrial moderna em que a família nuclear está separada do seu trabalho e até mesmo do resto da família.

Segundo **Ariès (1978)** o sentimento da infância não existia na sociedade medieval, esta percebia a infância como um período curto. Havia a percepção generalizada de que se faziam várias crianças para se conservar apenas algumas pois estas morriam em grande número. Assim que a criança podia sobreviver sem a atenção constante da mãe ou da ama ela integrava-se na sociedade dos adultos sem maiores distinções. Nos séculos XVI e XVII já há perceptível mudança. A criança passa a ser distinguida e atendida com mais cuidado. A partir do século XVII entram em cena os moralistas e educadores, formando o sentimento de

infância que inspirou a educação até o século XX, tanto na cidade como no campo, na burguesia como no povo. O interesse se manifesta através da preocupação psicológica e moral. A partir do século XVIII encontramos na família esses dois elementos antigos associados a um elemento novo: a preocupação com a higiene e a saúde física.

Ainda tomando por base Ariès, do que se afirma acima não quer dizer que a criança não fosse atendida, cuidada e considerada mas o adulto não tinha a preocupação moral ou educativa em relação à ela. Após os 05 a 07 anos, a criança se fundia sem transição com os adultos. A diferença essencial entre a educação da Idade média e o colégio dos tempos modernos reside na introdução da disciplina. O período dedicado à escolaridade se amplia e a disciplina era cada vez mais rigorosa e efetiva, separando a criança que a suportava, da liberdade do adulto. Com a ampliação da escolaridade sua infância se prolonga cada vez mais.

Nas classes populares o gênero de vida antigo sobrevive até hoje, já que a criança é submetida por menos tempo à ação da escola. Em países em que a grande maioria da população é muito pobre, como o Brasil, a criança é logo colocada a trabalhar e nesse sentido, integra-se aos adultos precocemente.

Nos tempos medievais a família tinha como função assegurar a transmissão da vida, dos bens, e do nome, comenta Ariès. A necessidade da aprendizagem das crianças após os 07 anos afrouxavam o laço afetivo entre pais e filhos. Hoje, nossa sociedade depende e sabe que depende do sucesso de seu sistema educacional. Na sociedade medieval a característica era a despreocupação com a educação. Não tinha a idéia de passagem, das sociedades do neolítico e nem o conceito de *paideia* dos gregos. A família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos. A escola confinou a criança livre em um regime disciplinar cada vez mais rigoroso. A partir do século XVIII a família se reorganiza em torno da criança e ergue concomitantemente o muro da vida privada entre ela mesma (família) e a sociedade.

Vemos no estudo histórico desenvolvido por Ariès, como se processou a educação através do tempo, que de uma forma de transmissão baseada predominantemente na vivência do fazer e agir das sociedades antigas e medieval, chega-se à educação da sociedade industrial atual em que a escola se especializa em domesticar e disciplinar o corpo. Privilegia-se a cognição como se ambos, corpo e intelecto não fossem aspectos do mesmo todo. A boa criança é dócil, sem muita agitação e movimentação física. Ela é ordeira. Essa visão educativa tem como consequência a construção de um corpo que lhe corresponde, baseado na submissão, na não responsabilidade.

Elias (1936) observa que o conceito de “civilização” como o entendemos hoje só se aplica a partir do modelo francês do século XVI até o século XIX. O estudo da nobreza e realeza na corte francesa nos séculos XV e XVI demonstram como se processou a evolução do maior controle corporal e seus instintos, em oposição à visão histórica anterior da mistura dos corpos sem definição de fronteiras entre homens, mulheres e crianças. O que o autor chama de “processo civilizatório”, começa portanto há cerca de 500 a 400 anos atrás.

Ainda que o conceito de indivíduo sempre tenha existido, no sentido de entes separados, Elias mostra que a idéia que se tem atualmente de privacidade é uma invenção da Idade Moderna. O indivíduo-cidadão, com direitos e deveres, começa com a criação do Estado Nacional que passou a ser construído desde o século XIV “domesticando” o corpo. Para se adaptarem à essa nova sociedade as pessoas necessitaram também modificar os seus sentimentos. Aquilo que provocava vergonha, nojo, etc., passou a ser diferente da época anterior. A mudança no costume social traz mudança na área emocional.

Com a nova ordem social e política, urbanização, industrialização, poder centralizado, abertura para o mundo, paradoxalmente o corpo se fecha e se isola e a criança passa a ser vista como um ser especial, com necessidades próprias, desenvolvendo-se a partir daí uma pedagogia especialmente voltada para ela. A

Idade Moderna traz o conceito de privacidade, de indivíduo, o trabalho industrializado vem reforçar ainda mais a idéia de separação ao fracionar a criação e execução dos objetos e das coisas.

Como forma de distinção e separação social a elite francesa inicia costumes como o comer com instrumentos e não mais com as mãos, por exemplo. Os fluídos corporais não são mais eliminados livremente em público. Não se servem todos de um prato comum, mas individual. As residências passam a ter muitas e minuciosas dependências. Tanto mais fechadas quanto mais tratam das eliminações físicas e cuidados com o corpo. Os costumes se difundem de cima para baixo, na escala social e assim que assimilados pelas classes inferiores, passa-se a criar novos hábitos de distinção. Nesse processo vai-se internalizando a repressão ao corpo: comer, sentar, olhar, dormir .

Vai paulatinamente acontecendo uma separação e dualização do corpo, até internalizar-se essa repressão. O corpo se fecha e se isola. A separação acontece em termos políticos: o cidadão, e em termos do sistema de trabalho: o trabalho industrializado e compartimentalizado na linha de produção.

A criança passa, assim, a ser educada para o controle e individualização. A introjeção do conceito de privacidade, separação, boas maneiras, domesticação do corpo e dos sentimentos foi levada a termo com notável êxito pela sociedade ocidental, a tal ponto que nossas crianças no espaço de seus cinco anos iniciais, já adquiriram todos os conceitos básicos que regem a sociedade em que vivem, sociedade esta que precisou de mais ou menos quinhentos anos para implantar e introjetar tais conceitos.

Por volta dos dois anos mais ou menos, a criança já é solicitada a controlar os esfínteres e causa espanto e preocupação se até os 05 anos essa parte da sua educação não estiver bem implantada. Comer com as mãos depois dos 04 ou 05 anos nem pensar, escarrar em público, que nojo; todos podemos lembrar de outros e muitos exemplos que causam nojo e repulsa ou vergonha, particularmente se

forem ligados aos sons, cheiros e fluídos que nosso corpo possa emitir .

Na sociedade industrial contemporânea com suas possibilidades tecnológicas, que são privilégio de minorias; na contradição básica do capitalismo, que por um lado fundamenta-se sobre um individualismo exacerbado, de outro, busca a uniformização de sentimentos, pensamentos e ações humanas, **Gonçalves (1994)** detecta a perpetuação, através da escola, do controle do corpo e da internalização das relações do homem com o mundo. Relações essas que consistem na supervalorização das operações cognitivas e no progressivo distanciamento da experiência sensorial direta.

1.3 - Educação da criança contemporânea.

Hipertrofia do intelecto e pobreza da experiência sensorial parece ser a característica da escola contemporânea. Essa tendência se fez cada vez mais presente, a partir do século XVI, quando o processo civilizatório foi enclausurando o corpo e privatizando as relações sociais. Se faz presente também no processo de distinção entre as classes sociais em que a burguesia pós revolução francesa consolida sua hegemonia sobre a população pobre. Essa distinção se efetiva, agora pela qualidade da escolarização formal que se proporciona para os filhos de cada classe social, conforme estudado por **Soares (1994)**.

A educação através da escolarização formal como a adotamos hoje, teve seu início também pela mesma época (sec. XVI), com os ideais da Reforma Protestante e assume o modelo de disciplinamento e domesticação corporal que a sociedade necessitava.

A introdução do sistema capitalista na Europa, fez surgir uma classe burguesa emergente que como muito bem demonstra **Soares (1994)** necessitava de um novo tipo de homem para o mundo da indústria e comércio, mundo que se

transformava e ampliava para além das fronteiras europeias. O período que segue o século XVIII, vê o surgimento da ideologia liberal burguesa em que os homens são considerados livres e iguais no direito. De acordo com esta visão, a desigualdade ficava por conta das diferenças de capacidades “naturais”, pessoais, como a falta de inteligência, de força moral. Não eram as forças sociais desiguais que faziam a desigualdade, mas os fatores biológicos, hereditários, genéticos, que determinavam e justificavam a desigualdade entre os homens.

O século XIX é a época em que proliferam os asilos e hospitais para crianças abandonadas que precisam ser retiradas das ruas, pois a sua miséria e ou delinquência incomodam e agridem. O Estado burguês, necessitava e desenvolveu um controle político e demográfico adequado às demandas da industrialização e crescente urbanização, cujas características eram condições empregatícias abusivas, produzindo crescente miséria e revolta, **Haddad (1989)**. Prosseguindo ainda com as observações dessa autora, vê-se que as condições precárias de vida se traduziam em degeneração progressiva, diminuição de peso e estatura, morte. As antigas redes de solidariedade e acolhimento não mais funcionam e precariamente é estabelecido um modelo assistencial/filantrópico que na maioria dos casos persiste até hoje em países como o Brasil. Além disso, a organização e expansão do sistema econômico capitalista, necessita de uma força de trabalho constituída por pessoas bem nutridas, saudáveis, higiênicas e capazes. Daí o modelo médico-filantrópico-higienista, pois o Estado delega à esfera privada a questão de “domesticar” a população sem interferir com as liberdades individuais proposta pelo pacto liberal-burguês que passou a vigorar após a Revolução Francesa.

Soares (1994) demonstra que a educação pública extensiva em nenhum momento pensa em uma educação de fato igualitária para todas as classes sociais. Fica claro na análise das propostas dos educadores e pensadores da época (sécs. XVIII e XIX) que haveria uma educação para o povo: manual, voltada para as

“virtudes” do trabalho físico e outra para os filhos da burguesia: intelectual voltada para o mando. Essa tendência é verificável com Rousseau e todos os demais grandes pensadores e pedagogos que se dedicaram à estas questões, como Pestalozzi, Basedow e políticos revolucionários como Condorcet e Leppelletier.

O século XIX é o período em que a população pobre pressiona por escolas como condição para uma vida melhor, de tal forma que há uma grande expansão do ensino público, o que nos países de capitalismo avançado resulta na quase erradicação do analfabetismo.

Haddad (1989) em seus estudos, nota que as creches surgem em nosso país a partir do início do século XX, também com o objetivo de minorar os efeitos da pobreza e da mortalidade infantil; também indo ao encontro da iniciante industrialização do país com objetivos e propostas semelhantes aos da Europa. Por volta das duas últimas décadas, a creche se viu reconhecida como instituição útil no resgate das deficiências sociais, biológicas, culturais e psicológicas da criança pobre. Paralelamente, a demanda da população por esse recurso aumentou, bem como a absorção de profissionais das áreas sociais, humanas e biológicas. Apesar dos avanços científicos que contribuíram para o aprimoramento da qualidade do atendimento, a creche não ganhou legitimidade ou reconhecimento como instituição benéfica para a criança, família e sociedade. Isso porque o grande referencial para o trabalho da creche ainda é o modelo dado pela célula familiar e sua estrutura, com o qual evidentemente a creche não pode e não deve se comparar.

O que atualmente tem se discutido é que a creche é uma outra instância no cuidado e desenvolvimento da criança que atua paralelamente à família, muitas vezes conflua com ela, mas não deve se confundir com a mesma. Essa perspectiva contradiz a visão histórica anterior, e propõe a creche como um espaço educacional que dê possibilidades para o desenvolvimento da criança complementar e ao lado da família.

A atual complexidade da civilização deste final de século, passou a demandar uma população não apenas fisicamente sadia e bem alimentada, mas também amplamente educada, o que resultou na tendência cada vez maior de ampliar o processo de escolarização formal para as faixas etárias chamadas pré-escolares. Ao concordar com **Freire (1989)** que a infância precisa ser percebida como um momento a ser vivido em sua especificidade, não se pode deixar de, ao lado dessa percepção, considerar que a infância é também uma etapa da vida do ser humano que ao tornar-se adulto, deverá integrar-se em seu mundo e para isso precisa ser preparada para nele viver. O que se enfatiza é que tanto melhor esta criança estará preparada quanto mais plenamente viver sua infância.

O final do século XIX e início do XX, assistem a uma diversificação de propostas pedagógicas que, neste trabalho passam a ser discutidas a partir do que significam para a educação no Brasil e posteriormente para o que possam contribuir especificamente para a educação desenvolvida nas creches estudadas no município de São Paulo.

O pensamento liberal burguês marcou a educação tanto na Europa, quanto posteriormente no Brasil, com uma visão que propõe com destaque:

- 1- a valorização dos interesses e necessidades da criança,
- 2- a idéia do desenvolvimento natural,
- 3- a ênfase no caráter lúdico das atividades infantis.

Aos poucos essas idéias se impõem no cenário educacional brasileiro, não sem antes provocar variado e intenso debate. Essas idéias começam a ser seriamente consideradas a partir da década de 20, impõem-se a partir dos anos 30 com grande capacidade de recomposição nos seguintes 50 anos. Pouco a pouco começa-se a dar destaque a procedimentos que priorizem os processo de aprendizagem. Assim, a partir do final dos anos 60 e início de 70 surge uma nova vertente do pensamento educacional baseada na epistemologia genética desenvolvida por Piaget.

1.4 - A teoria de Piaget

A partir de meados da década de 80, ganhou força a tendência pedagógica baseada no construtivismo. Essa proposta não é um método para a prática pedagógica e sim uma concepção sobre a forma como acontece o aprendizado. Esta concepção contribui para a definição dos objetivos da educação e para a formulação da intervenção pedagógica. Vê a educação como a passagem de um nível de menor conhecimento para um de maior, como uma construção progressiva das formas de pensamento racional que se dá através da assimilação dos objetos ao conjunto organizado de ações, que encontra resistências e provoca desajustes. Estes vão ser compensados por uma reorganização das ações para uma acomodação momentânea dos esquemas, **Piaget (1976)**.

O construtivismo visa a autonomia, entendida como a capacidade de governar a si mesmo. O termo é retirado da Teoria Genética de Jean Piaget e seus colaboradores da Escola de Genebra. Desta teoria, um ponto importante é a definição dos níveis de desenvolvimento infantil, sendo eles diferentes formas de organização mental, passando por fases ou estágios, conforme aponta **Mussen (1983)**. Estágio dos reflexos ou mecanismos hereditários; estágio dos primeiros hábitos motores e percepções organizadas e dos primeiros sentimentos diferenciados; esse período é também chamado de estágio sensório-motor, ou da inteligência prática anterior à linguagem. É o período de latência e vai até um ano e meio, dois anos. A realidade ou o real, que não existe para o sujeito ao nascer é construído com a crescente coerência dos esquemas de assimilação, ou seja à medida que a criança pega, joga, põe na boca, rola, cai em cima.

Entre os dois e sete anos, temos o estágio intuitivo, das manifestações de sentimentos espontâneos, das relações interindividuais. Nesse período com a capacidade de simbolização, da representação mental em que está englobado o período anterior, entra-se no chamado período pré-operatório, isto é, o período

de preparação das operações lógico-matemáticas que cronologicamente vai até os seis sete anos de idade. O estágio seguinte é o operatório concreto, quando a criança começa a se apropriar da lógica a deixar de ser o centro do mundo para ser um organismo em relação com os outros. É o período dos sentimento morais e sociais de cooperação e estende-se até os 11, 12 anos. O último dos períodos de desenvolvimento da inteligência, é o das operações intelectuais abstratas, da formação da personalidade e da inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos. Piaget, o denomina de operatório-formal ou hipotético-dedutivo.

Detalhando esta teoria e tomando por base o livro de Piaget, **Seis Estudos de Psicologia**, no que respeita a faixa etária que se propõe este estudo (02 a 03 anos), o que a distingue da fase de desenvolvimento sensório-motora anterior, é a aquisição e o desenvolvimento da linguagem. Esta aquisição afeta profundamente as condutas afetivas e intelectuais. Ou seja, ao adquirir a capacidade da simbolização, a criança começa a representar mentalmente suas ações. Isso traz algumas conseqüências: a socialização da ação, a aparição do pensamento que tem como base a linguagem interior e o sistema de signos, e a interiorização da ação. Afetivamente isso se reflete no surgimento das simpatias/antipatias, respeito, etc.

A socialização da ação, se processa de maneira análoga à ocorrida no período senso-motor. Nesse período, imita-se, a princípio precariamente, em seguida copia-se cada vez com melhor precisão os movimentos que lembram os movimentos conhecidos, e finalmente reproduz-se os movimentos novos mais complexos. A imitação dos sons tem uma evolução semelhante: palavras-frases elementares, depois, substantivos e verbos diferenciados e, finalmente, frases propriamente ditas.

Para Piaget, as funções elementares da linguagem estabelecem em *primeiro lugar* os fatos de subordinação da criança para com o adulto e da coação do adulto sobre a criança. Há uma submissão inconsciente, intelectual e

afetiva, já que a criança nessa fase, procura igualar ou copiar o “eu” ideal, modelar, proporcionado pelo adulto.

Em *segundo lugar*, existem os fatores de troca com o adulto ou com outras crianças, que ajudam a transformar as condutas materiais em pensamento. Na faixa etária que este estudo enfoca, a criança ainda não sabe comunicar inteiramente seu pensamento. É ainda uma aprendiz em seu processo de socialização. Para Piaget ela ainda participa de um “monólogo coletivo”. Sua conversação é rudimentar e ligada à ação material, é mais uma mútua excitação à ação do que uma troca de pensamentos reais.

Segue-se a *terceira categoria* que compõem esse processo: a criança fala o tempo todo consigo própria, em monólogos que acompanham e são verdadeiros auxiliares da ação imediata. Essa característica mostra que ela ainda está a meio caminho da socialização e assim como o bebê no período anterior que não se diferencia do universo físico no qual se acha imerso, a criança nesse período também não diferencia seu eu da realidade exterior representada pelos outros indivíduos com os quais se relaciona.

Vê-se, nesse período 02 a 03 anos, o início da transformação da inteligência de senso-motora ou prática para o pensamento propriamente dito sob a dupla influência da linguagem e da socialização. Acontece com o pensamento o mesmo que com os demais aspectos do desenvolvimento infantil, há uma *“incorporação laboriosa dos dados ao seu eu e à sua atividade; essa assimilação egocêntrica caracteriza tanto o início do pensamento quanto da socialização”*, (Piaget, 1976:28)

É aí que surge a manifestação do pensamento egocêntrico puro através do jogo simbólico. Na primeira infância, o jogo simbólico ou de imaginação ou imitação denota a intervenção do pensamento, mas um pensamento individual quase puro com minimum de elementos coletivos. Exemplos, brincar de “mamãe”, de boneca “filhinha”. Portanto o mundo do jogo, do brincar, é

fundamental para Piaget.

“O jogo simbólico não é um esforço de submissão do sujeito ao real, mas, ao contrário, uma assimilação deformada da realidade ao eu”, (Piaget, 1976:29)

No período de estudo que este trabalho enfoca, Piaget também demonstra o início de três características do pensamento infantil que se prolonga até os 7 anos, que são: o animismo, o finalismo e o artificialismo. O *animismo infantil* é a tendência a conceber as coisas como vivas e dotadas de intenção e provém de uma assimilação das coisas à própria atividade. O *finalismo* é o entendimento que a criança tem, de que as coisas são necessariamente orientadas para um fim, e são portanto, intencionais e dirigidas. Não há acaso na natureza, e o ser humano é o centro de tudo. Esse modo de pensar mostra a característica egocêntrica do pensamento infantil.

Acrescentando-se à essas duas características temos o *artificialismo*. Todas as coisas foram feitas ou pelo homem ou por uma atividade divina operando do mesmo modo que a fabricação humana. Resumindo *“toda causalidade, desenvolvida na primeira infância, participa das mesmas características de : indiferenciação entre o psíquico e o físico e egocentrismo intelectual”, (Piaget, 1976:33)*

Existe, portanto uma inteligência prática nesse período, a criança é muito mais adiantada nas ações do que nas palavras. Ela é intuitiva, significando, conforme demonstrado por Piaget, que seu pensamento é rígido e irreversível. Isso porque as intuições primárias são comparáveis a hábitos que não podem ser revertidos. O pensamento da criança começa sendo irreversível porque a intuição primária é apenas um esquema senso-motor transposto como ato de pensamento herdando-lhe as características.

No que diz respeito à vida afetiva, Piaget não separa o desenvolvimento da afetividade das funções intelectuais, estabelecendo um paralelismo entre ambas. Nunca há ação puramente intelectual ou puramente afetiva. Nesse aspecto

desenvolve-se os sentimentos de afeição, simpatias e antipatias, ligados à socialização das ações; sentimentos morais intuitivos; e regularizações de interesses e valores, ligados à do pensamento intuitivo em geral.

O aparecimento e desenvolvimento desses aspectos surgem já no período da inteligência senso-motora, mas os interesses se multiplicam e diferenciam no período seguinte. Estão ligados à um sistema de valores, que condicionam as relações afetivas interindividuais e à trocas cada vez mais ricas entre as pessoas. Como regra geral, haverá simpatia em relação às valorizações mútuas entre as pessoas e uma escala de valores comum que permita trocas. No caso da criança na faixa etária estudada, existem alguns valores particularmente importantes: são os que a criança reserva para aqueles que julga como superiores a si, algumas pessoas mais velhas e seus pais. O sentimento que se destaca é o respeito, que está na origem dos primeiros sentimentos morais. *“A primeira moral da criança é a da obediência e o primeiro critério do bem é durante muito tempo, para os pequenos, a vontade dos pais”*, (Piaget, 1976:40).

Em Kamii (1985) desenvolvendo as teorias de Piaget, fica claro que a criança, na primeira infância é, do ponto de vista moral, heterônoma. Ou seja os valores, normas e regras que segue são originados fora dela e obedecidos por ela. É um longo caminho que vai da heteronomia à autonomia moral e intelectual e mesmo assim, muitos adultos não chegam a desenvolver essa capacidade.

Ao buscar bases sólidas de apoio pedagógico para sua ação, os educadores encontram na teoria piagetiana as condições necessárias de embasamento para sua prática educacional. Essa teoria, dá um modelo claro de como se passa o processo de construção do conhecimento por parte do ser humano. Piaget utiliza, nas suas investigações, o “método clínico” que permite o conhecimento de como a criança pensa e de como constrói as noções sobre o mundo físico e social.

O eixo central do processo de aquisição de conhecimento, é dado por

aquilo que a criança traz consigo ao nascer, seu acervo genético e como este interage com o meio. Essa interação se dá através de processo concomitante: adaptação ao meio e reorganização interna. A adaptação, que para Piaget é o próprio desenvolvimento da inteligência, acontece por esquemas de assimilação e acomodação, que se apresentam de forma característica ao longo da vida, configurando os estágios de desenvolvimento da inteligência. Os estágios evoluem como uma espiral, um englobando o anterior e o ampliando. Isso não acontece de maneira rígida variando de indivíduo para indivíduo o tempo em que se permanece em cada etapa, mas para Piaget todas as crianças passam por elas. Com base em tais pressupostos, a educação na visão piagetiana, deve possibilitar à criança o desenvolvimento amplo e dinâmico desde o período sensório-motor até o operatório abstrato. Através de “conflitos cognitivos”, proporcionados por aquele que educa, deve-se provocar o desequilíbrio desafiador, que vai provocar a descoberta e a construção do conhecimento. Ao ter o conhecimento assimilado há a acomodação, o equilíbrio. Novamente a repetição do processo e assim sucessivamente.

Tem havido atualmente, debates e discussões, revisando a teoria de Piaget e o pretendido alcance de seu papel social. Ainda que a par dessas discussões não cabe, no âmbito deste trabalho, um aprofundamento do tema. No entanto, destaco algumas observações de **Kramer (1993)** que critica essa teoria por sua pretensão de universalidade, ao não levar em conta a classe social, cultura e sexo de quem aprende. Por dar destaque excessivo aos processos lógico-matemático de raciocínio, em detrimento de outras “lógicas” de outros contextos sócio-culturais. Ao dar ênfase aos aspectos cognitivos em detrimento dos domínios social, afetivo e lingüístico, não dando destaque à criança com suas atividades reais e significativas em função de suas origens sócio-culturais.

Ao adotar no presente estudo, as teorias de Piaget, e de Vygotsky, pode-se considerar as contribuições de ambas para o construtivismo porém, cabe citar

(Kramer, 1994:111) quando afirma que “ *Piaget rompe até certo ponto (com o inatismo e o behaviorismo) ao explicar que a interação se dá entre organismo (sujeito cognitivo individual) e meio (físico e social), enquanto Vygotsky faz uma ruptura radical ao compreender que a interação se dá entre sujeito e meio, sendo ambos históricos, sociais e culturais.*” A respeito das concordâncias e discordâncias do pensamento de ambos autores o próprio Piaget in: **Oliveira (1993)** discute alguns pontos de confluência das duas teorias. A mesma autora cita como exemplos de concordância o “faz-de-conta” de Vygotsky e o “jogo simbólico” de Piaget; a fase pré-verbal do desenvolvimento para o primeiro e o período sensório-motor para o segundo.

Estes são alguns aspectos de uma discussão teórica que, de acordo com o registrado acima, não cabe aqui aprofundar, mas apenas registrar.

1.5 - A teoria de Vygotsky

O termo interacionista é retirado da Teoria de Origem Sócio-Cultural dos Processo Psicológicos Superiores de **L. S. Vygotsky** que diz: “*o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica, é um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam*” (**Vygotsky, 1991:99**). Sua teoria destaca a importância das relações interpessoais e a interação entre aprendizagem e desenvolvimento. Destaca também, o suporte biológico das funções e produtos da atividade cerebral, bem como o papel do simbólico como mediador da relação homem/mundo **Oliveira (1993)**.

Passo a discutir, a seguir a teoria deste autor, conforme exposta no livro: **A formação social da mente de L. S. Vygotsky.**

O autor considera que todas as concepções correntes da relação entre desenvolvimento e aprendizado em crianças, resumidamente desembocam em três grandes posições teóricas:

- a) os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado, ou seja, os ciclos de desenvolvimento precedem os ciclos de aprendizado; a maturação precede o aprendizado e a instrução deve seguir o crescimento mental.
- b) aprendizado é desenvolvimento, os dois processos ocorrem simultaneamente, aprendizado e desenvolvimento coincidem em todos os pontos.
- c) é uma combinação das duas: de um lado a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso; de outro o aprendizado, que é, em si mesmo, também um processo de desenvolvimento.

Essa teoria (c), desenvolvida por Koffka in: **Vygotsky (1991)** propõe que o desenvolvimento é sempre um conjunto maior que o aprendizado, uma vez que a criança tenha aprendido a realizar uma operação, ela passa a assimilar algum princípio estrutural cuja esfera de aplicação é outra que não unicamente a das operações do tipo daquela usada como base para assimilação do princípio. Conseqüentemente, ao dar um passo no aprendizado, a criança dá dois no desenvolvimento, ou seja o aprendizado e o desenvolvimento não coincidem.

Apesar de rejeitar as 03 posições teóricas acima, a análise delas levou Vygotsky a ter uma visão mais adequada da relação aprendizado e desenvolvimento. Para ele o aprendizado das crianças começa muito antes das mesmas freqüentarem a escola, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança.

O autor criou o conceito de *“zona de desenvolvimento proximal, que é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”* (Vygotsky, 1991:97)

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação. Esse conceito

permite delinear o estado de desenvolvimento mental de uma criança, que só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal. Pesquisas em crianças entre as idades de 03 a 05 anos distinguem dois grupos de funções:

- 1) aquelas que as crianças já dominam.
- 2) aquelas que elas só podem pôr em ação sob orientação, em grupos, e em colaboração umas com as outras.

Destaca o papel da imitação para o aprendizado, descartando a visão desse processo como puramente mecânico, pois uma pessoa só consegue imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento. A noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a dizer que “o bom aprendizado” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento.

“Resumindo, o aspecto mais essencial dessa hipótese é a noção de que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado em termos temporais. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta seqüenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal” (Vygotsky, 1991:102).

O brinquedo, na teoria de Vygotsky, tem fundamental importância e é analisado em relação à sua relação com a maturação das necessidades infantis.

Para este autor, definir o brinquedo como uma atividade que dá prazer e por isso motiva a ação infantil, é incorreto por duas razões:

- 1) a experiência prazerosa é dada à criança através de inúmeras outras atividades;
- 2) há brincadeiras, cuja atividade é desagradável à criança. Quando por exemplo, ela perde o jogo no qual se empenha.

É preciso entender o caráter especial da maturação das necessidades e que a criança satisfaz algumas delas no brinquedo, para entender a singularidade do mesmo como forma de atividade.

Na medida em que a criança cresce, seu meio social lhe impõem uma

grande quantidade de tendências e desejos cuja realização deve ser adiada. Viver em sociedade é também o aprendizado de postergar a satisfação imediata dos desejos. “*Os brinquedos parecem ser inventados justamente quando as crianças começam a experimentar tendências irrealizáveis*” (Vygotsky, 1991:106). No brinquedo a criança cria uma situação imaginária, e, um brinquedo envolvendo uma situação imaginária é um brinquedo baseado em regras, ainda que possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori. Exemplo, se a criança está representando o papel de mãe, então ela obedece as **regras** de comportamento maternal. Da mesma forma, todo jogo com regras, contém uma situação imaginária. Assim, “*o desenvolvimento a partir de jogos em que há uma situação imaginária às claras e regras ocultas para jogos com regras às claras e uma situação imaginária oculta delineia a evolução do brinquedo das crianças*” (Vygotsky, 1991:109).

Ação e significado no brinquedo: No caso das crianças bem pequenas, seu comportamento é bastante influenciado, pelas condições em que a brincadeira acontece. É o que o autor chama de restrições situacionais. Para a criança os objetos têm uma força determinante na motivação para a ação e ditam o que ela tem que fazer: uma bola solicita que a chutem, uma escada, que a subam, uma campainha, que a toquem. É no brinquedo que a criança aprende a quebrar essa restrição situacional e a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa. No brinquedo, os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que ela vê. Assim, a criança se liberta dessa “determinação” ditada pelos objetos e começa a agir independentemente daquilo que vê. A liberdade de ação que os adultos e as crianças mais velhas possuem, é adquirida depois de um longo processo de desenvolvimento durante o qual o jogo, a brincadeira têm papel predominante. Ao brincar, o pensamento infantil, vai aos poucos separando-se dos objetos e a ação passa a surgir das idéias e não das coisas. A inversão representada pela ação

ditada pelo predomínio da idéia e não mais ditada pelas coisas concretas e próximas tem tal importância que é difícil avaliá-la plenamente. O brinquedo, portanto, é a etapa de transição nessa direção, é o elo entre o objeto e o significado. No brinquedo a criança age com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados, ela atinge uma definição funcional de conceitos ou de objetos, e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto.

Brinquedo e paradoxo:

- 1) a criança opera com um significado alienado numa situação real;
- 2) ela faz o que mais gosta de fazer, aprendendo a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, portanto renunciando ao que ela quer, à ação impulsiva para obter o prazer no brinquedo.

Assim, o atributo essencial do brinquedo é que uma regra torna-se um desejo.

Concluindo, *o brinquedo não é um aspecto predominante da infância, mas fator de seu desenvolvimento*; ocorre uma mudança no desenvolvimento do próprio brinquedo, de uma predominância de situações imaginárias para a predominância de regras; e transformações internas no desenvolvimento da criança surgem em consequência do brinquedo. Sob o ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como facilitadora do pensamento abstrato. O desenvolvimento correspondente de regras conduz a ações, com base nas quais torna-se possível a divisão entre trabalho e brinquedo, divisão esta encontrada na idade escolar como um fato fundamental. Dessa forma a essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre situações no pensamento e situações reais.

Sobressai em ambas as teorias: de Piaget e de Vygotsky, o importante papel que o jogo, a brincadeira, representam no desenvolvimento infantil.

Huizinga (1980) apresenta seus estudos do jogo numa perspectiva histórica demonstrando que o mesmo é mais antigo e muito mais original do que a

civilização. Por isso, julgo importante o retrospecto histórico que **Kishimoto (1990)** faz sobre a evolução do papel do brinquedo na educação da sociedade ocidental.

Esta autora verifica que desde a antigüidade, com Platão e Aristóteles, já se sugeria o uso do mesmo para fins educacionais em oposição a utilização da violência e opressão. Na Roma Antiga, o aprendizado do alfabeto podia ser feito através de doces e biscoitos que as doceiras fabricavam, tendo as escolas de ensino elementar a mesma raiz da palavra brinquedo: ludus. Com o cristianismo a educação passa a ser disciplinadora não havendo mais condições para a expansão dos jogos e brincadeiras, considerados tão pecaminosos quanto a prostituição e a embriaguez. No Renascimento, com os novos ideais carregados de paganismo, reabilita-se o jogo como tendência natural do ser humano. Os jesuítas foram, em seguida, os grandes incentivadores e aplicadores do conceito lúdico à educação. No século XVIII o clima das descobertas científicas diversifica e amplia as opções de jogos e novas metodologias voltadas para o aprendizado lúdico. Populariza-se os jogos educativos, antes reservados à aristocracia. No entanto é *“com Froebel, no século XIX, que o jogo, entendido como objeto e ação de brincar, passa a fazer parte da história da educação pré-escolar”* (**Kishimoto, 1990:42**). A partir de Rousseau, abre-se um espaço próprio ao nascimento da Psicologia Infantil, que se desenvolve no século XX, com a produção de pesquisas e teorias que discutem a importância do ato de brincar para a construção de representações infantis. Pesquisas e teorias, desenvolvidas marcadamente por Piaget, Bruner, Vygotsky entre outros.

Mas o que tanto a teoria de Piaget quanto a de Vygotsky enfatizam são os processos de aquisição de conhecimento, dos quais os brinquedos e brincadeiras fazem parte.

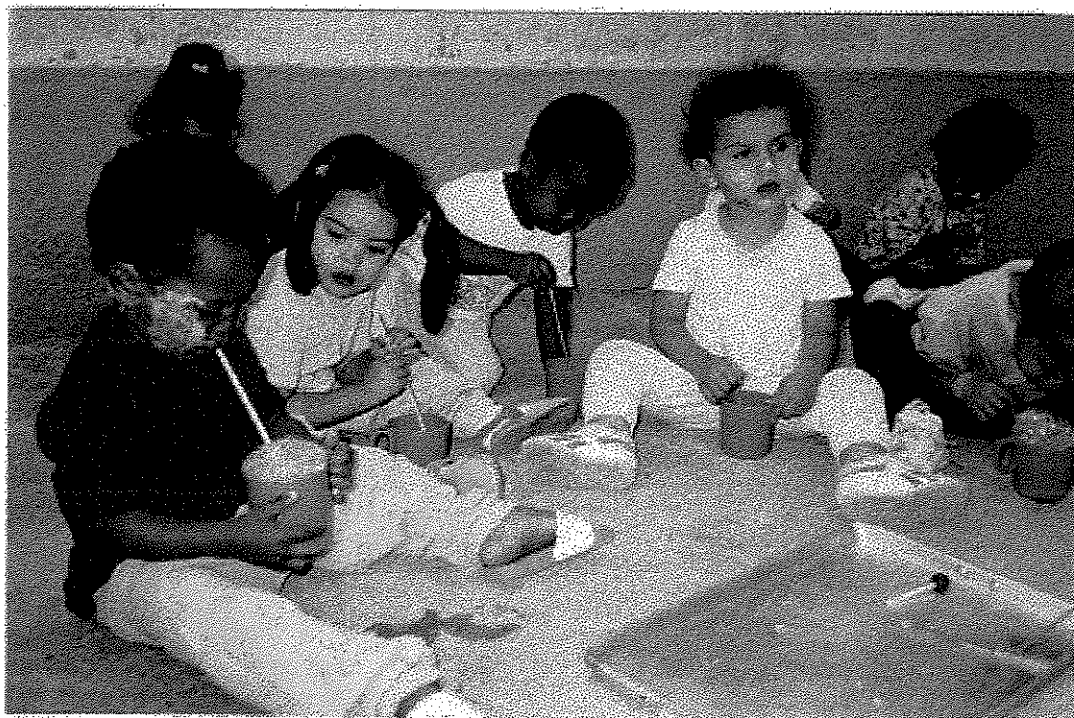
O que o construtivismo propõe é o aprender a aprender. A autonomia amplamente entendida em todos os seus aspectos. Essas características passaram

a ser importantes neste final de século, porque o que predomina para os próximos tempos, pós-capitalista é a questão da sociedade do conhecimento, conforme enfatiza **Drucker (1993)**.

A educação e a escola formal sempre se preocuparam em ensinar, muito pouco se preocuparam com o aprender. Se o que se quer é a democratização da educação e de suas possibilidades, a inserção da população nessa “*sociedade do conhecimento*”, a situação de creche deve e pode ser usada como um espaço privilegiado. Os processos de aquisição do conhecimento podem ser desenvolvidos dentro de uma perspectiva de autonomia moral, social e intelectual.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTANDO O CONTEÚDO CURRICULAR



A partir dos 02, 03 anos, há aquisição de novas condutas como a imitação, a imagem mental, o jogo simbólico.

O conteúdo curricular proposto como modelo inicial, atende a percepção de que esses conteúdos são relevantes, na medida do atendimento das necessidades concretas das crianças na faixa dos 02 a 03 anos, em nossa sociedade. Baseia-se nos seguintes eixos: **Jogos Corporais para linguagem, conhecimento lógico-matemático e desenvolvimento sócio-afetivo**, apoiando-se em Temas Geradores, escolhidos em reunião geral no início de cada ano. Esses temas têm base teórica nas propostas de Paulo Freire e podem ser alterados de acordo com o interesse que algum outro evento ou assunto

desencadeie no correr do ano. Integra a proposta construtivista-sócio-interacionista em que a criança é o agente ativo na aquisição do conhecimento em contato com o meio que a cerca.

2.1 - A questão do currículo

A necessidade de um currículo para a educação pré-escolar é muito recente em nosso país, sendo fruto da ênfase que a Constituição Federal (1988) traz, a respeito do trabalho desenvolvido com essa faixa etária. Outra consequência dessa constituição foi a Lei 8.069/90 que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Não há consenso em educação sobre o que seja currículo, segundo **Nalini (1992)**. Para ela, há uma multiplicidade de definições: é considerado desde guia de atividades a método de trabalho pedagógico. Ele é frequentemente usado para designar igualmente programa de uma determinada matéria e série, programa de uma dada matéria para um ciclo inteiro de estudos ou mesmo para todos os ciclos. Além disso é algumas vezes usado num sentido mais amplo para abranger as várias atividades educacionais por meio das quais o conteúdo é transmitido, assim como os métodos empregados.

Currículo pode ser encarado como a proposta pedagógica-política que a escola desenvolve e para tanto é preciso que os elementos básicos que o compõem sejam estabelecidos coerentemente com uma pedagogia comprometida com a democratização da educação escolar.

Uma crítica que se faz, é que aqueles que se encarregam de elaborar o currículo ideal formal, têm pouco ou nenhum controle sobre o que se passa em sua execução. Ignorando a complexidade da mudança que foi proposta, clima organizacional e complexidade política.

Apesar da diversidade de conceitos e noções, adoto a idéia que a função do currículo diz respeito a operacionalização de uma proposta educativa, tornando-a praticável. Por isso é necessário uma definição das diretrizes e dos fundamentos que norteiem a mesma.

Articular uma proposta de conteúdos curriculares é construir um projeto de homem e sociedade. Esta proposta possui um caráter político que lhe é inerente não sendo um instrumento neutro. Ela pressupõe um posicionamento diante da realidade que se pretende conhecer e onde se pretende atuar. Deve ser considerada junto da totalidade do social, ser historicamente situada e culturalmente determinada. Parte da prática e, num movimento dialético teoriza sobre a mesma, voltando novamente à ela munido de espírito crítico, visando a sua transformação. A execução de uma proposta educativa em uma creche pública para crianças pobres, tem um caráter ideológico que pode ser levado para muitas direções, mas que neste caso visa dar acesso o que para **Silva (1989)** é o acervo cultural à disposição, selecionando o que seja mais representativo para ser transposto como conhecimento a ser transmitido.

Em se tratando de creches, a proposição de conteúdos curriculares deve resguardar aquilo que considero o que ela tem de melhor. A creche não está inserida no sistema educacional oficial formal e como historicamente nunca foi considerada uma instância educativa, sob este aspecto particular ela é flexível em sua estrutura, aberta à mudanças, receptiva a novas teorias e procedimentos educativos. Não há normatizações legais ou informais que determinem se deve haver “lições”, se a criança vai “passar” ou não de ano, qual a porcentagem de crianças que o professor deve “aprovar” ou “reprovar”. Pode não ter os mesmos vícios e problemas do sistema educativo tradicional que impõe à criança obrigações, limitações disciplinando seu corpo, habituando-a à sujeição e à docilidade. Na creche pode-se preservar o que se perdeu na escolarização formal:

o prazer lúdico de construir o aprendizado, adultos e crianças, sem pressões de produtividade ou dominação.

A seleção dos temas que formam esta proposta de conteúdos curriculares foi feita:

- 1- com base no propósito de introduzir o saber sistematizado da sociedade em condições de ser construído e assimilado por crianças entre 02 e 03 anos das classes populares, a partir de sua experiência de vida e das formas de enfrentamento da sua realidade;
- 2- com base nos três eixos de conhecimento dado pela apropriação do conhecimento lingüístico, lógico-matemático e pelo desenvolvimento sócio-afetivo;
- 3- com base de partida e elaboração no corpo da criança. Utilizando temas geradores, considerando a criança como agente da aquisição do seu conhecimento dentro de seu ambiente sócio-cultural.

2.2 - Jogo corporal

Esta expressão tenta sintetizar e integrar os elementos da corporeidade e da ludicidade que pretendem ser a base a partir da qual desenvolvem-se as práticas propostas.

Ao discutir as questões da corporeidade verifica-se que duas grandes áreas do conhecimento estão diretamente vinculadas ao problema por seu compromisso com a manipulação dos corpos humanos: as Ciências da Saúde e a Educação Física. Acrescente-se a Filosofia, por sua visão de homem e conhecimento crítico e a Antropologia, por seu enfoque na cultura dos grupos humanos.

Corporeidade atualmente, é um conceito bastante controverso e discutido na Educação Física, que historicamente preocupou-se mais com a formação de

corpos guerreiros ou corpos atléticos, ficando presa ao desenvolvimento de práticas esportivas ou à uma compreensão do tema limitado ao corpo físico.

Discutindo o assunto **Santin (1993)** mostra que muito antes do pensamento lógico-racional e dos conhecimentos científicos, o homem faz a experiência existencial do corpo, cada indivíduo constrói para si mesmo uma imagem de corpo a partir de sua experiência pessoal. Essas experiências acontecem de maneira espontânea sem nenhum concurso das explicações científicas.

Corporeidade é um conceito abstrato que exige que se incorpore a observação das imagens de corpo que se constroem no imaginário social e que, de certo modo, determinam o cotidiano da vivência corporal.

A corporeidade vai além das referências da ciência oficial. Porque a par dos aspectos já discutidos em capítulos anteriores, da prevalência do intelecto e do espírito sobre o corpo, de sua domesticação e sua vinculação ao tempo histórico, econômico político ou ideológico o corpo é falante no dizer de Santin, e é concreto e individual. Corporeidade não é um objeto, uma forma ou um modelo. Não se compõe apenas dos recursos orgânicos e físicos. Já que “*a sensação precede a consciência*” (**Schiller in: Santin, 1993:61**) é preciso considerar a sensibilidade afetiva, as emoções, os sentimentos, os impulsos sensíveis, o senso estético. São nesses aspectos que a corporeidade se manifesta e se expressa.

A apreensão da idéia de corporeidade pode se dar na educação e em um novo paradigma de como se percebe a aprendizagem. A teoria da corporeidade deve fornecer bases para uma teoria pedagógica que veja o corpo como vivenciador do prazer e da fruição estética.

No dizer de **Assmann (1993)** o conceito de corporeidade requer a noção de sistemas complexos, dinâmicos e auto-organizativos. Para ele **corporeidade não é fonte complementar de critérios educacionais, mas seu foco irradiante primeiro e principal.** Neste trabalho, faço meu este conceito.

A primeira imagem consciente de corpo que cada um constrói obedece aos modelos impostos pelos valores culturais vigentes.

No estudo do assunto, **Fonseca (1993)** destaca e discute três linhas teóricas enfatizando as concepções neurológicas, fenomenológicas, psicanalíticas, além de dar uma gênese da noção do corpo.

Na concepção neurológica, cita várias doutrinas subdivididas em sensoriais, visuais e motoras. *“O sentir encontra-se aqui ligado ao agir do corpo, correlacionando o mundo das sensações, percepções e emoções, como o mundo dos sentimentos desenvolvidos por operações múltiplas que favorecem o conhecimento do corpo e do mundo dos objetos” (Fonseca, 1993:59).*

No campo fenomenológico destacam-se Merleau-Ponty, Sartre, Buytendijk e Chirpaz para os quais, resumidamente, *“a corporalidade encarada na sua totalidade aparece imediatamente como a abertura para o mundo. O corpo é o eixo de percepção existencial, é o agente do sujeito na percepção do mundo que o envolve” (Fonseca, 1993:60).*

No âmbito psicanalítico, o tema tem sido dos mais estudados. O corpo é compreendido paralelamente ao desenvolvimento do EU. *“O modo de conceber a vida do corpo separada do psiquismo como experiência adulta, não pode existir na observação da criança, em que não se verifica uma dicotomia entre o corpo e o psiquismo. Todas as necessidades, pulsões e emoções exprimem-se pelo corpo” (Fonseca, 1993:60)*

A elaboração da noção do corpo estrutura-se nas suas linhas gerais ao longo da infância e projeta-se numa permanente evolução dialética inacabada, durante toda a existência do indivíduo.

Na perspectiva genética, estudos de Piaget, Wallon, Preyer, Spitz e Ajuriaguerra dão suporte à noção de corpo no quadro das funções cognitivas e executivas da criança, e no aspecto psico-afetivo e relacional próprio à construção da imagem do corpo.

A sucessiva integração da imagem do corpo é estabelecida por dois aspectos essenciais: maturação do equipamento neurofisiológico de base e pelas reações perante o mundo exterior. A apreensão do real e a realidade da criança constituem uma unidade intimamente ligada.

Para o período que nosso estudo enfoca, a criança já tem estabelecido a permanência do mundo exterior, a diferenciação sujeito-objeto, com a tomada de consciência dos seus limites corporais e das diferentes posições que os objetos ocupam uns em relação aos outros. A criança diferencia o mundo exterior do mundo interior. O objeto é simultaneamente permanente e independente.

A grande conquista que é a aquisição da marcha, a partir de 01 ano, 01 ano e meio, dá à criança um significativo progresso quanto as suas perspectivas espaciais e temporais, que no conjunto contribuem para a sucessiva elaboração da noção do corpo. Noção esta resultante das imagens figurativa e operativa, geradoras de uma representação em permanente mutação.

Quanto à aquisição da linguagem, outro marco fundamental para a criança humana, desde a lalação (05-06 meses) até a linguagem falada (12 meses), *“a palavra vive uma dimensão corporal, depois espacial e posteriormente temporal, que conjuntamente traduzem o equilíbrio harmonioso da comunicação. Verifica-se uma progressiva construção mental que utiliza uma imagem, depois um símbolo e finalmente um sinal”* (Fonseca, 1993:67).

A partir dos 02-03 anos, há aquisição de novas condutas como a imitação, a imagem mental o jogo simbólico, a linguagem e o desenho. O fim da ação passa a ser conhecido, há uma adaptação intencional, na qual, e pela qual, todos os movimentos intermediários se subordinam e integram. Nesse período não se dá unicamente a integração da noção do corpo: verifica-se uma possibilidade de operacionalidade motora. A criança pode relembrar situações, e todas as suas recordações são agrupadas na palavra “ontem”. A palavra permite perceber o ritmo e assimilar o tempo, pilares da construção e organização do mundo interior.

O conhecimento surge como algo possível de assimilar pela relação com o outro ou, como afirma Wallon, in: **Fonseca (1993)** o conhecimento é sempre produto do sistema emocional. O outro nos ajuda na organização afetiva do conhecimento.

A consciência do corpo sofre evolução e junta-se aos fenômenos da imitação e da identificação. Nessas estruturas básicas é que se desenvolvem os processos da aculturação, dando ao corpo um significado de experiência psicossocial. O indivíduo imita e vive as maneiras de ser dos outros.

Ao discutir a noção de corporeidade e da construção da imagem corporal, chega-se ao papel que o jogo e a ludicidade, representam nessa construção.

O jogo é parte integrante dos recursos culturais humanos de sobrevivência, desenvolvimento e adaptação ao mundo, conforme destaca **França (1990)**. O jogo constitui um modo de assimilar e recriar a experiência sócio-cultural dos adultos. O faz-de-conta infantil, é a forma encontrada pelas crianças de adaptar-se ao mundo, compreende-lo e às ações humanas. Segundo a percepção de Piaget, o brincar, é a forma da criança incorporar o mundo à sua maneira .

A atividade de jogo geralmente a partir do 1º ao 3º ano de idade, variando conforme a origem sócio-cultural da criança, define-se pelos seguintes critérios:

- a) que a criança durante o jogo dê aos objetos utilizados, significados diferentes daqueles que normalmente possuem.
- b) que exista uma situação imaginária.
- c) que as ações realizadas representem as interações presentes na sociedade na qual vivem.
- d) que sejam respeitadas as regras constitutivas do tema que orienta o jogo.

O mundo do faz-de-conta não surge espontaneamente, mas pela influência da educação, a intervenção do adulto proporcionando materiais, introduzindo elementos novos, dando sua aprovação, providenciando espaço, tanto físico quanto emocional para que a brincadeira se desenvolva. Mas é preciso que fique muito claro que a intervenção do adulto significa não contrariar a natureza do

jogo, da brincadeira que requer a busca do prazer, a alegria, a exploração livre e o não constrangimento.

Nesta discussão, **Kishimoto (1990)** destaca 04 tendências que contrariam a vocação primeira do jogo apontada acima.

- 1- não se pode omitir que a introdução do jogo para facilitar as tarefas de ensino foi e pode ser utilizado para veiculação de propaganda política, introdução de ideologias, atitudes de respeito, submissão e admiração a regimes vigentes. Particularmente perigosa a questão do uso do jogo para obter atitudes de submissão, quando se sabe que na faixa etária de aplicação dessa proposta a criança é moralmente heterônoma, ou seja, os valores e normas que ela segue são-lhe externos e obedecidos por ela.
- 2- a expansão e uso dos brinquedos, na atualidade, está vinculada a fatores de ordem comercial, como propagandas por ocasião de datas como Natal, Dia das Crianças e outros, visando um mercado quantitativamente numeroso em países como o Brasil, ainda que não qualitativamente exigente e por isso facilmente manipulável.
- 3- outra crítica que se faz é que *“o jogo que tinha a função de desenvolver fantasias, com caráter de gratuidade, é canalizado para uma visão de eficiência, visando à formação do grande homem de amanhã, e torna-se em decorrência, pago”* (**Kishimoto, 1990:44**).
- 4- a especialização excessiva dos “brinquedos educativos”, dirigidos ao ensino de conteúdos específicos, *“está retirando o jogo de sua área natural e eliminando o prazer, a alegria e a gratuidade, ingredientes indispensáveis à conduta lúdica”* (**Kishimoto, 1990:44**). Segundo autores como Vial, Leif, Brunelle e Rabecp-Maillard, in: **Kshimoto (1990)** há uma contradição básica no uso do jogo didático. Se o primeiro tem as características da gratuidade, liberdade e prazer, o segundo visa a sistematização do aprendizado, do estudo, características consideradas por estes autores como pólos opostos.

Por isso é difícil resguardar o comportamento de brincar, quando utilizado no contexto da aprendizagem, sem contaminá-lo e desvirtua-lo de suas finalidades. Além disso, os adultos que lidam com a criança, tem uma função primordial na intermediação entre o brinquedo e a criança quando este é utilizado também com finalidades de aprendizagem. Quanto à posição do adulto, na realidade o que muitas vezes acontece, é ele desligar-se da atividade lúdica desenvolvida pela criança - eles estão brincando - dedicando-se à outras coisas, deixando de obter as informações e indicações para o desenvolvimento de seu trabalho.

A brincadeira é uma oportunidade para o adulto obter informações que não poderiam ser obtidas de outra forma, já que no caso da criança de 02 e 03 anos ainda é precária sua comunicação verbal. A observação de uma criança frente a diversos tipos de brinquedos, evidencia padrões de respostas em relação ao seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. O envolvimento do adulto na brincadeira ou jogo, é extremamente importante porque Busse, in: **Bomtempo (1986)** verificou que não é a quantidade de material que leva a uma melhor aprendizagem, mas a habilidade de lidar com eles. A intervenção adequada do adulto, garante à criança a ampliação de seu repertório de conhecimentos e experiências felizes, brincando em seus próprios termos.

O eixo foco deste trabalho que enfatiza os elementos discutidos acima através do Jogo Corporal visa a criança em sua corporeidade, seu corpo em movimento, através de atividades de coordenação, equilíbrio, noções espaço-temporal, ritmo, entre outras, como base de integração com o desenvolvimento da linguagem, do raciocínio lógico-matemático e do desenvolvimento sócio-afetivo.

2.3 - A linguagem

Uma das características dos tempos atuais no que respeita a área da linguagem é, por um lado, a alfabetização extensiva das populações e por outro lado, o avanço impressionante dos meios audiovisuais.

Estabelecendo um diálogo com a obra de **Torres (1994)** sobre o desenvolvimento da linguagem, podemos dizer que a criança na faixa etária de 02 a 03 anos (que nas creches estudadas integram o chamado mini-grupo), é essencialmente “audiovisual” e está adquirindo fluência em sua capacidade de expressão verbal. Como a “expressão oral”, corresponde a uma das quatro capacidades da linguagem: ouvir, falar, ler e escrever o que se pretende, num primeiro momento, é desenvolver e enriquecer a língua oral que ela está começando a adquirir.

Entendo como alfabetização o processo que se inicia ainda no berçário, quando o bebê está sendo introduzido na linguagem humana, prosseguindo além do período de escolarização formal, num continuum de toda a vida, passando por diversos graus de domínio e competências. Para que uma pessoa se alfabetize extraindo significados daquilo que lê, é preciso que desde muito pequena esteja em contato íntimo com diversos textos, inteiros, com encadeamentos lógicos, poesia e imaginação.

O mini-grupo está, dentro desta perspectiva, sendo alfabetizado quando sua oralidade é bem desenvolvida. Tendo o cuidado, como enfatizam **Ferreiro e Teberosky (1991)** de perceber que as etapas de aquisição da linguagem escrita não são uma reaprendizagem da língua oral porque a escrita alfabética não é uma transcrição fonética da língua oral.

Nos sistemas escolares a língua oral é entendida e exercitada de maneira muito pobre e a tendência em ambientes coletivos, como a creche, não é muito diversa. Porém, a creche tem condições de estabelecer espaço de intercâmbio

autêntico para a expressão e a troca oral, realizando os passos do saber ouvir, ser ouvida, narrar experiências sem a preocupação de imposições de certo ou errado ou das normas cultas, que é o grande problema da criança pobre quando chega à escola. Atualmente, sabemos que a criança que chega à escola (06, 07 anos), tem um notável conhecimento de sua língua materna. A partir dos trabalhos de Chomsky, in: **Ferreiro e Teberosky (1991)** estabelecendo a distinção entre competência e desempenho fica claro o papel do “erro” em uma situação particular **desempenho**, e o conhecimento geral **competência**, de que a criança é portadora.

Da mesma forma que os textos escritos, os textos orais são muito variados e exigem diversas competências como saber ouvir e analisar criticamente um noticiário, seja no rádio ou na televisão; identificar diferentes variantes lingüísticas (coloquiais, formais, regionais) e diferentes idiomas; expressar-se corretamente em diversas situações sócio-comunicativas, diferenciando as variantes coloquiais e as formais; ordenar e expressar idéias próprias com clareza, resumir as idéias dos outros, narrar, explicar, descrever, exemplificar, e outros.

No âmbito do mini-grupo o desenvolvimento de competências orais e no limite, a criação de um ambiente alfabetizador, pode se dar ao ouvir falar, ser ouvida, ao ver as palavras impressas em livros, gibis, jornais, embalagens, dar e receber um recado, escutar estórias para aprender os vários ritmos: seja literário, jornalístico, epistolar; adquirir e ampliar vocabulário; cantar cantigas infantis tradicionais ou não; aprender pequenas quadrilhas. Não se pode esquecer que a criança está imersa numa cultura letrada, mesmo quando tem pais analfabetos. Ao sair à rua e mesmo em casa, ela é colocada em contato permanente com a palavra escrita: o letreiro de um ônibus, os out-doors, os avisos, seus próprios brinquedos, a TV e tantos outros.

Porém, o que a criança desta idade interpreta como “*atos de leitura*”? **Ferreiro e Teberosky (1991)** comentam: a criança de 02 ou 03 anos pode

reproduzir os gestos que observa no adulto fingindo que lê. Olha as figuras com atenção, imita a forma de segurar o livro e muitas vezes, até imita a entonação de voz, indicando claramente a diferença entre o ato de leitura e a fala “normal”. A criança imita e ao imitar ela adequa os materiais, as atitudes, segurar, olhar e falar, do ato de leitura? Para **Ferreiro e Teberosky (1991)** a imitação faz com que a criança compreenda muita coisa, já que imitar, não é copiar passivamente, mas faz parte da tentativa infantil de compreender o modelo no qual se espelha.

Quando se discorre e se propõe sobre o tema linguagem, o educador quase sempre se limita a pensar em termos da língua falada e escrita, sem atentar que a cultura humana utiliza-se de outras linguagens como a artística, por exemplo, em seus múltiplos aspectos: plástico, dança, música, canto, teatro, poesia e outros. Essas linguagens, na maioria das vezes, são usadas apenas como recurso didático, assim como o jogo ou brincadeira (conforme discutido no item 2.2), sem que se atente para sua especificidade de ação humana criativa porém regida por um conhecimento sistematizado passível de ser aprendido.

A plena fruição dessas linguagens também passa por uma “alfabetização” do homem, para essas categorias culturais, sem as quais ele é menos completo. Assim, para além do prazer que elas possam proporcionar ou de seu uso pedagógico, sua introdução às crianças não deve sofrer limite de idade para sua “alfabetização”. Nesse sentido, é que na proposta apresentada estão incluídas na categoria **linguagem**, as diversas atividades de música, dança, dramatização, canto, e outras.

No âmbito do mini-grupo a linguagem artística permeia todas as propostas deste estudo, dentro de uma perspectiva em que a construção do conhecimento, o desenvolvimento da criatividade, a percepção de integração dos conhecimentos, podem ser veiculados pelas várias formas de expressão artística.

2.4 - O conhecimento físico e lógico-matemático.

Todos os bebês e crianças pequenas estão naturalmente interessados em examinar objetos, agir sobre eles e observar as suas reações. Em **Kamii e Devries (1985)** destaca-se a percepção de que quando se aborda o conhecimento físico e lógico - matemático, o adulto tende a descarregar sobre a criança sua visão de conteúdo organizado, ainda que não se possa esquecer que o conhecimento matemático é um produto social e portanto sistematizável.

Refletindo nesta direção, ao introduzir a proposta de conhecimento físico e lógico-matemático para crianças na idade deste estudo, na maioria dos casos pensa-se neste conhecimento em termos de “contas”, números e quantidades abstratas, o que não corresponde à possibilidade nem ao interesse dessa criança.

A adequação de propostas nessa área para a criança pequena, será de grande contribuição em sua apreensão da realidade, ao introduzi-la no conhecimento de leis gerais do conhecimento físico e lógico matemático, seus métodos e especificidades.

Do ponto de vista piagetiano, na faixa etária que enfocamos, o que se propõe é usar seu interesse espontâneo encorajando as crianças a estruturar seus conhecimentos de forma que sejam extensões naturais do conhecimento que elas já possuem estimulando a iniciativa da criança, sua ação sobre os objetos e a observação do que acontece com eles a partir de sua ação. E novamente é na corporeidade, no jogo corporal, que se veicula primeiro o exercício de construção desse conhecimento.

Kamii e Devries, classificam as ações sobre os objetos como é mostrada na tabela que segue.

AÇÕES MECÂNICAS		AÇÕES DE OBSERVAÇÃO	
Puxar / Empurrar	caixas de papelão, cadeiras	Cozimento	alimentos
Rolar	bola, cilindros, latas, sucata variada, pinos de boliche	Derreter	gelo
Chutar	bola, bola de meia, bola de papel, pedrinhas	Picar / Cortar / Rasgar	papel com textura e espessura variada, alimentos
Saltar	de um degrau, com os dois pés, salto a distância	Misturar	tintas, água com açúcar ou sal, areia, terra
Balançar / Girar / Cair	o próprio corpo	Brincar com...	água, terra, argila, areia, gelo
Soprar / Sugar	bola de sabão, cata-vento, bola de papel, bebidas, frutas		

As ações mecânicas ajudam a estruturar o conhecimento do espaço e o conhecimento lógico-matemático. Estas atividades, o mini-grupo tem maturação neurológica e motora para desenvolver. Podem ser estruturadas em níveis de maior ou menor complexidade com a atuação dirigida da ADI (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil) - aí presente o conceito de Vygotsky de zona de desenvolvimento proximal, proporcionando vários materiais e situações problematizadoras. **O tamanho, cor, espessura, peso, forma e quantidade dos objetos oferecidos podem desencadear essas ocasiões.**

O papel da observação na construção do conhecimentos físico se caracteriza por atividades que não dependem só da ação da criança, mas das reações dos próprios objetos. As vezes, dependem de um certo tempo para acontecer, como por exemplo atividade de cozimento de alimentos ou derreter o gelo. Na faixa etária que trabalhamos essas atividades têm um grande componente “mágico” e também simbólico para a criança.

O conhecimento do mundo físico é perceptível, como apontam Kamii e Devries, na atividade de sopro, quando a criança tem oportunidade de criar pelo

menos três categorias: “coisas que nunca se movem” (um cubo de madeira), “coisas que sempre se movem” (um lenço de papel, canudinho), e coisas que “às vezes se movem” (objetos que se movem quando estão em uma certa posição, como uma lata vazia). Há aí um início de classificação e seriação dependendo da variação e correspondência entre o peso dos objetos e a força necessária para movê-lo. Kamii e Devries observam que ao exercer essas atividades é necessário não esquecer que elas devem ser:

- a) exercidas pela própria criança. Ela deve agir e observar como o objeto reage à sua ação.
- b) a criança deve ser capaz de variar sua ação, afetando o resultado daquilo que ela se propõe a fazer.
- c) a reação do objeto deve ser visível / e imediata

Continuando com Kamii e Devries, é preciso destacar que a fonte do conhecimento físico, está principalmente no objeto, mas a construção do conhecimento lógico-matemático é realizada através da relação que a criança cria e estabelece entre os mesmo. Tanto o conhecimento físico quanto o lógico-matemático são inseparáveis, na faixa etária enfocada, porque a manipulação física é indispensável para que a ação mental seja possível, conforme o construtivismo piagetiano propõe.

Para as crianças do mini-grupo, pode-se trabalhar com a base mais elementar das relações lógico-matemáticas que é a que se estabelece entre dois objetos. Essas ações possibilitarão a aquisição de relações em que: entre duas bolas uma pode ser maior ou menor do que a outra, mais pesada ou mais leve, ou iguais. Essas relações não estão na bola, mas são criadas pela criança e neste caso não há acerto ou erro porque todas estas relações estão corretas, dependendo do ponto de vista de quem as faz.

Para **Thiessen e Beal (1993)** a construção das noções de relação passa por:

- a)** noções de atributos - **cor** (vermelho X azul); **forma** (redondo X quadrado); **espessura** (grosso X fino); **textura** (áspero X macio);
- b)** noções de medidas - **altura** (maior X menor); **peso** (leve X pesado); **tamanho**(grande X pequeno); **temperatura** (quente X frio).
- c)** conceito de quantidade - **classificação** (identificar, nomear, comparar atributos), estabelecendo relações entre as coisas de seu ambiente.
- d)** noção de conservação - **para objetos concretos** - para Piaget, na fase pré-operatória, a correspondência entre os objetos é global ou intuitiva in: Thiessen e Beal. A criança só percebe a equivalência de conjuntos que têm a mesma quantidade de componentes, quando um objeto se encontra, por exemplo, ao lado do outro. Exemplo: pratos e colheres.
- para líquidos e massa** - a construção da noção de conservação desses elementos se dá, na oportunidade que a criança tenha para brincar e manipular sucos, líquidos, água em recipientes variados. Oportunizar o manuseio de argila, areia, massa de farinha, massa plástica, para estruturar o pensamento e perceber que mesmo quando a forma se altera, a quantidade continua a mesma. Mas essa etapa só se completará a partir dos 06 /07 anos.

Com menos de 07 anos as crianças não adquiriram ainda a noção de número, apesar de desde muito novas saberem os nomes dos mesmos. Ao

manipular objetos e classifica-los, o mini-grupo está construindo os esquemas que mais tarde lhe darão o conceito abstrato do número.

As atividades do conhecimento físico proporcionam à criança a construção do que mais tarde será sua estrutura lógica e espaço-temporal. Por isso quanto mais situações problematizadoras a realidade da criança lhe coloca, mais será estimulada na construção de novos esquemas cognitivos.

Para Kamii e Devries, se as crianças aprendem construindo seus próprios conhecimentos de dentro para fora, elas têm de ser ativas, independentes, alertas e curiosas, ter iniciativa e confiança em suas capacidades de solucionar as coisas por si próprias, e de dizer o que pensam com convicção.

2.5 - O desenvolvimento sócio-afetivo

Socialização equivale a um conjunto de processos de ajuste do indivíduo à sociedade da qual faz parte, para **Bossard e Stoker Boll (s.d.)**. No dizer desses autores se uma criança cresce em uma sociedade em que os padrões de conduta mútua, estão claramente definidos e são universalmente praticados, sua socialização é relativamente fácil. Em condições adversas, ou se as condutas são muito fluídas, aumentarão suas dificuldades.

A criança ao nascer, entra em uma sociedade em que estão incluídas: situação de cor, etnia, classe social, sexo, ordem de nascimento, legitimidade e outros. Mas a importância maior de todas essas diferenças baseia-se na sua significação no que diz respeito ao desenvolvimento infantil.

Quando dizemos que a criança de creche da cidade de São Paulo, pertence à uma classe social pobre, isto significa que uma classe social é também uma realidade cultural. Existem diferentes níveis nos modos de viver, trabalhar, pensar e julgar os indivíduos. As diferenças não são meramente financeiras, englobam ocupação, hábitos de gasto e consumo, educação, maneira de falar,

modo de vestir, filosofia de vida, valores, preferências recreativas, atividades sociais, vida de família, manifestações religiosas e outras coisas análogas. Assim, ao ser socializada, a criança está assumindo toda esta gama complexa de conceitos e condutas sociais.

Vendo o tema por outro ângulo, desde o início do desenvolvimento psicomotor, segundo **Le Boulch (1992)** inicia-se o processo de socialização, já que o equilíbrio do ser humano só pode ser pensado se considerarmos sua relação com o outro.

Os padrões de demonstração de afeto e carinho, manifestação lúdica, a visão do que os meninos e meninas podem ou não podem fazer, são condicionados também pela cultura da classe social à que estas crianças pertencem. A criança de creche, pela faixa etária em que está e sobretudo o mini-grupo, tem seu comportamento social dependente inicialmente de uma vontade exterior, que é a de seus pais, parentes e outros adultos que ela respeita, portanto esta é uma fase em que a direção que é imprimida à sua socialização é muito forte.

Ainda que em nosso país, as classes sociais não estejam estratificadas de maneira rígida, há diferenças perceptíveis na maneira de viver, sentir, agir, da periferia de uma cidade como São Paulo. **Nesse sentido, vejo o papel da educação em geral e da creche em particular, como pólos de ampliação de limites para um mundo maior do que aquele condicionado por classe, cor, sexo ou outros, sem negar a cultura própria de seu meio, mas sem permanecer atada apenas à ela.** A meu ver, um dos grandes enganos de alguns educadores, em tempos recentes, tem sido o que envolve a questão do respeito à cultura e conhecimento que a criança traz. Essa cultura e conhecimento são importantes sem a menor dúvida, mas só elas não bastam. Corre-se o risco de ficar-se paralisado apenas nesse aspecto e nada ou quase nada acrescentar ao conhecimento necessário à uma vida plena-individual e socialmente satisfatória .

Por isso, há que enfatizar, que todos os conteúdos trabalhados com a criança tem características sócio - afetivas e sócio-culturais.

Para tanto é importante o educador conhecer as crianças de 02 a 03 anos, dentro de um contexto de desenvolvimento e saber o que não fazer e porquê. Destaco aqui, parte do quadro colocado no capítulo 3, quanto às características sócio-afetivas da criança de 02 e 03 anos, que pode ser esquematicamente resumido como segue abaixo, segundo **Gomes (1992)**. Paralelo ao quadro, estão colocadas as observações do que de fato ocorre nas duas creches estudadas, quanto aos aspectos apontados.

As discrepâncias, podem ser atribuídas às diferenças sócio-culturais das crianças estudadas, em relação às fontes em que se baseia o quadro. Estas fontes são pensadores europeus e norte-americanos, cuja referência cultural é diferente da brasileira.

A CRIANÇA AOS DOIS (02) ANOS	
Gomes (1992).	Creches Estudadas.
chama-se pelo próprio nome	distingue e fala claramente sobre os objetos que lhe pertencem e os dos outros: “meu”/ “teu”. Tem noção de posse.
distingue meninos e meninas	-----
a afetividade é viva e explosiva	-----
manifesta emoções sem controle.	-----
a sociabilidade é pouco diferenciada, com atividade lúdica solitária	já brinca aos pares, manifestando preferência por companheiros.
Ainda não divide brinquedo	divide mais o brinquedo, comunica-se mais para brincar
conhece a diferença entre o “eu” e “tu”, mas não entende o que seja o “nós”.	-----
mantém distância de estranhos	no geral, é mais aceitadora de estranhos
mostra dificuldade para fazer escolhas e manifesta ansiedade quando fracassa	lida melhor com escolhas e eventuais fracassos
revela ritualismo: faz as coisas a seu modo e irrita-se se alguém interfere	não se irrita com a interferência dos adultos.
gosta de controlar os outros e dar ordens	-----
mostra algumas tendências consideradas agressivas: bate, morde, belisca	-----
é teimosa, negativista	-----

A CRIANÇA AOS TRÊS (03) ANOS	
Gomes (1992).	Creches Estudadas.
trata-se por “eu” e fala de “meu” - noção do eu e de posse	-----
Percebe os outros e a diferença entre “eu” e “nós”	interessa-se por pessoas novas
interessa-se pelas diferenças fisiológicas entre os sexos	-----
pode julgar e escolher entre duas opções	
imita, principalmente os adultos	expande sua capacidade imitação para os colegas mais velhos
é capaz de dramatizar	-----
consegue esperar sua vez nos jogos	-----
apresenta expressão emocional variável: ora tímida, ora extrovertida	tendo oportunidade, é fisicamente afetuosa e mais tolerante à frustração. A agressividade é que é variável e não a extroversão ou introversão
mostra mais conformismo com a rotina do que aos dois anos	a rotina lhe dá segurança e sente falta dela
é ainda ritualista	-----
passa pela fase da birra, dos gritos	a agressividade é rapidamente neutralizada pela intervenção do adulto, que nesse aspecto é muito atento

Todas as atividades desenvolvidas em creche, e a maneira como são realizadas, interferem e influenciam o desenvolvimento dos aspectos sócio-afetivos destacados acima. Assim, fica a questão: que conteúdos sócio-afetivos importam para a criança que é criada na creche? Se tivermos como objetivo do desenvolvimento sócio-afetivo a perspectiva construtivista de aprendizagem tomo para este trabalho os objetivos destacados por **Kamii e Devries (1985)** que são o desenvolvimento da:

- 1- **autonomia** - na faixa de idade estudada as crianças são todas moralmente heterônomas, ou seja, dependem de um adulto para dizer-lhes as normas de conduta, mas a autonomia é um processo que vai sendo construído até a idade adulta.

2- respeitar os sentimentos e direitos dos outros - **cooperação**, no sentido piagetiano de co-operar. Operar junto, sem confundir o conceito com submissão.

3- a criança seja: **alerta, curiosa**, use a iniciativa na perseguição da curiosidade, tenha confiança em sua capacidade de classificar as coisas, diga o que pensa com convicção.

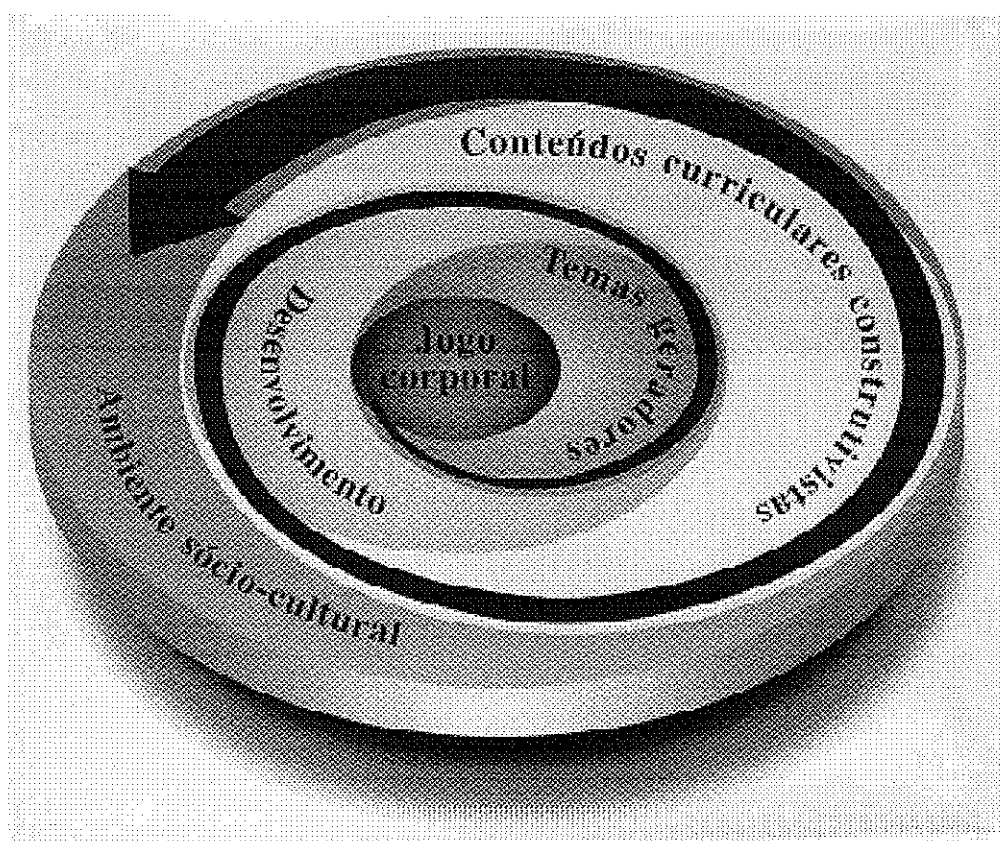
Como o pretendido neste trabalho é propor conteúdos curriculares tendo como foco irradiador o Jogo Corporal, considero importantes alguns estudos realizados nos Estados Unidos nas décadas de 30 e 70, in: **Bomtempo (1986)** mostrando que o fornecimento de certos tipos de brinquedos e brincadeiras pode influenciar o comportamento da criança dentro de uma escala de valor para a socialização da mesma.

Em um desses estudos especificamente com crianças de 02 e 03 anos em 1930, entre dois brinquedos, argila e blocos, os autores concluíram que o comportamento social que mais ocorreu foi diante do brinquedo com argila. Em outro experimento, com crianças entre dois e quatro anos numa escala de valor social para 10 brinquedos utilizados: casa e boneca, carrinho, argila, blocos, tesoura e papel, areia, pintura, balança, contador e trem; os brinquedos casa e boneca foram os de maior valor social e o trem foi o de menor valor. Em outro estudo, mais recente, 1972, chegou-se à resultados em que o “*comportamento de brincar foi altamente regulado e estruturado pelos brinquedos que estivessem disponíveis. Concluíram que se pode prever, precisamente, que tipo de comportamento de brincar será apresentado, se forem apresentados às crianças brinquedos do tipo individual ou social*” (**Bomtempo, 1986:60**). Os autores concluíram que a seleção de tipos de brinquedos deve ser uma consideração importante para o ensino de comportamentos sociais.

Ainda, que segundo Bomtempo, haja necessidade de estudos mais amplos sobre o controle exercido pelos brinquedos sobre o comportamento de quem o usa

estes são, no entanto, resultados importantes a ser considerados. O uso de brinquedos adequados pode, segundo esses resultados, apoiar uma ação facilitadora da sociabilidade e cooperação. Na faixa do mini-grupo, já é bem perceptível a formação de pares por afinidades, mesmo mantendo uma afetividade instável sujeita a birras, mordidas e beliscões.

2.6 - Vendo graficamente a proposta



CAPÍTULO III

CONSTRUINDO O CAMINHO



Acrescentou-se uma filosofia educacional voltada para a construção do conhecimento de quem aprende.

Em 1991, estava em início de execução na Prefeitura de São Paulo, uma proposta educacional que, por sua abrangência, clientela, tipo de instituição em que era efetivada e base teórica em que se baseava, mobilizava e empolgava os profissionais em educação que dela participavam.

Baseava-se entre outras premissas que as crianças pobres, de condições sociais, econômicas e culturais próprias às grandes cidades industrializadas, além do direito assegurado por lei à educação, de fato poderiam beneficiar-se desta a partir do seu nascimento. Acrescentou-se uma filosofia educacional voltada para a

construção do conhecimento por parte de quem aprende, e um quadro de técnicos e pedagogos à estrutura já existente. Ao iniciar o trabalho as estruturas encontradas estavam em diversos graus de andamento: desde o espaço físico, funcionários, aparato legal, hierarquia e a proposta educacional propriamente dita. Portanto, dentro da realidade encontrada, limitada e amparada por ela é que esta proposta foi realizada.

Metodologicamente este é um estudo de conteúdo sócio-educacional, de *“base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo”* (Thiollent, 1988:14)

É também o resultado de uma metodologia construída ao longo do processo de realização do trabalho, baseando-se nas vivências práticas da orientadora e orientanda. Apoiava-se em métodos, programas e projetos tanto da rede pública quanto privada. Foi influenciado por entrevistas e conversas informais com especialistas das áreas enfocadas e de outras áreas do conhecimento e também pelo conhecimento leigo dos funcionários que atuaram no projeto. Do ponto de vista educacional, utiliza-se do raciocínio projetivo, que vê o pesquisador dispondo de um conhecimento prévio *“a partir do qual serão resolvidos os problemas de concepção do projeto de acordo com regras ou critérios a serem concretizados na discussão com os usuários. Neste caso particular, é um método de “injeção” de informação na configuração do projeto”* (Thiollent, 1988:75).

Desta forma, a proposta configurou-se na seguinte rota: detecção do problema, critérios para a escolha das creches a serem estudadas, o objeto do trabalho, o objetivo. Em seguida, tem-se o conhecimento da realidade estudada em seus aspectos estruturais, tanto físico quanto de pessoal, e o desenvolvimento da proposta em seus aspectos de organização, implantação, desenvolvimento e avaliação.

3.1 - Escolha do grupo a ser pesquisado

Ao fazer uma avaliação diagnóstica sobre os principais e mais urgentes problemas pedagógicos a serem enfrentados no início do trabalho na creche, o que se destacou foram dois grupos: **o berçário e o mini-grupo**. Os dois que abrigam as crianças menores. Ficou claro que ninguém sabia muito bem como trabalhar de forma estimulante, criativa e “educacional” com estes bebês. As técnicas em educação, que davam orientação e suporte aos pedagogos em creche, bem como a própria pedagoga sabiam **o que não se devia fazer** e muito pouco sobre **o que fazer**. Havia muita teoria e pouca proposta prática para essas idades. O que gera muita insegurança sobre a própria atuação.

As ADIs encarregadas desses grupos, já tinham adquirido claramente a noção de que creche não é lar substituto, nem elas mães substitutas. Viam-se como profissionais realizando um trabalho específico, com características específicas. Não tinham porém conhecimento teórico consistente, mas apenas algum conhecimento prático intuitivo, dependente da maior ou menor sensibilidade de cada uma para a realização de um trabalho afinado com a proposta que se implantava. Esse primeiro diagnóstico coincidiu com a avaliação e preocupações da direção da creche e com o diagnóstico de grande número de diretoras e pedagogas de outras creches.

Resumidamente o que se constatava era:

- a) confinamento físico das crianças em berços e salas - ainda que já se fizesse um trabalho no sentido de reverter esse quadro.
- b) cuidados de maternagem - que são concretizados em troca de fraldas, limpeza, alimentação, segurança, pegar no colo quando há muito choro, colocar para dormir.
- c) alguma atividade de canto para a criança, proporcionar brinquedos e sucatas, jogados indiscriminadamente nos intervalos do item b.

d) cuidados com a segurança e saúde das crianças.

e) introdução ao controle de esfínteres e alimentação autônoma (no mini-grupo).

A escolha do mini-grupo, crianças de 02 a 03 anos atendeu a critérios baseados nessa primeira avaliação diagnóstica e à percepção de que o berçário poderia ser “trabalhado” ao mesmo tempo, mas sem uma preocupação tão formal. Não me julguei preparada, na época, para um trabalho mais sistemático com os bebês. Ao dirigir a atenção para a faixa etária seguinte concluí que a minha intervenção, se negativa, poderia ser mais facilmente corrigida por se tratar de crianças maiores com capacidade de manifestar reações mais perceptíveis para o adulto que com ela interage.

Objetivamente, a faixa etária que este estudo pretende abordar, também corresponde à anos fundamentais no desenvolvimento da criança. Ela já iniciou a marcha, a fala, a simbolização, está apropriando-se do mundo social exterior. Com esses elementos ela passa a ser alvo de atuação mais sistematizada do seu meio sócio-cultural. Com a marcha e a fala seu horizonte físico, cognitivo, emocional, cultural amplia-se consideravelmente.

As crianças maiores, com 03 anos ou mais são beneficiárias de variada e ampla gama de propostas teórico-prática, em parte por serem foco de atenção sistematizada há mais tempo, e em parte porque elas interagem mais facilmente com o adulto pela possibilidade dada pela expressão verbal que está apenas incipiente nas crianças menores. É mais fácil para o adulto se relacionar com crianças maiores porque já se esqueceu dos signos não verbais de comunicação próprio dos pequenos.

Constatando que a formação do pedagogo é estruturalmente intelectualista e, a partir de conversas com o Prof. Dr. Jorge Perez Gallardo, ficou claro que o enfoque corporal buscado, poderia ser encontrado na Educação Física.

A providência seguinte foi a procura de ampliação de conhecimentos no curso de Mestrado em Educação Física, Departamento de Estudos da Atividade

Física Adaptada - UNICAMP, por entender que a criança, sobretudo em seus primeiros anos de vida aprende e apreende o mundo através de seu corpo. Através do movimento vai-se estruturando suas relações com o ambiente físico, sócio-cultural, afetivo, cognitivo.

Segundo **Gallardo (1993)**, o enfoque principal da Educação Física, é na área do domínio motor. Dentro desse espaço, destaco o nível sócio cultural porque *“para a existência de aprendizagem motora, é necessário o apoio social: se o movimento recém adquirido é respaldado ou estimulado socialmente, ocorre a aprendizagem”* (**Gallardo, 1993:119**). O mesmo autor referencia, ter sido recente o interesse da área da Educação Física pelo atendimento de crianças pequenas. Esse interesse vem ao encontro das necessidades diagnosticadas no trabalho com as crianças de creche, já que a criança cujas habilidades perceptivas foram desenvolvidas e ampliadas é a que se torna livre para bem aproveitar a instrução e aprender com independência.

A seguir incluo, do trabalho de **Gomes (1992)**, as características do desenvolvimento das crianças de 02 a 03 anos, que constituem o mini-grupo das creches estudadas.

Esquema de desenvolvimento infantil dos dois aos três anos

(segundo: Gesell, Picq, Vayer, Savastano, Piaget e Holle)

Áreas e características				
	<i>Características físicas e cognitivas</i>	<i>Comunicação e expressão</i>	<i>Percepção</i>	<i>Coordenação global, equilíbrio e conhecimento corporal</i>
2 anos	- Pesa de dez a treze quilos. - Necessita de mais ou menos treze horas de sono à noite e repouso à tarde. - A bexiga tem capacidade para conter mais urina, mas o desenvolvimento neuromuscular ainda é insuficiente para que consiga um controle esfinteriano perfeito. - Apresenta alguma noção de quantidade e começa a enumerar.	- Usa frequentemente a palavra <i>não</i>. - Atende pelo próprio nome. - Sua linguagem torna-se útil. - Começa a construir frases curtas e simples. - Descreve objetos em termos de suas funções.	- Tem preferência por cores. - Nomeia objetos, reconhece figuras. - Percebe-se em fotos e espelhos. - Explora o mundo pelos sentidos. - Distingue o preto do branco. - Classifica algumas figuras geométricas em termos de forma.	- Coloca-se em posição bípede e anda. - Corre com dificuldade embora não caia muito. - Sobe escadas, a cada movimento apoiando os dois pés em cada degrau. - Percebe-se no espelho e aponta algumas partes do corpo. - Desenha garatujas. - Salta desajeitadamente.

(Continuação)

Esquema de desenvolvimento infantil dos dois aos três anos

(segundo: Gesell, Picq, Vayer, Savastano, Piaget e Holle)

	<i>Áreas e características</i>			
	<i>Características físicas e cognitivas</i>	<i>Comunicação e expressão</i>	<i>Percepção</i>	<i>Coordenação global, equilíbrio e conhecimento corporal</i>
2 anos	- Lembra o lugar onde deixou certos brinquedos e objetos. - Mantém atenção concentrada por aproximadamente cinco minutos.			- Mantém-se de pé e imóvel sobre um banco, com os pés juntos, durante dez segundos.

(Continuação)

Esquema de desenvolvimento infantil dos dois aos três anos

(segundo: Gesell, Picq, Vayer, Savastano, Piaget e Holle)

Áreas e características				
	Coordenação fina	Orientação temporal	Orientação espacial	Características sócio-afetivas
2 anos	- Começa a comer sozinha; usa a colher, xícara ou copo sem derramar muito. - Copia linhas nos sentidos vertical e horizontal. - Constrói torre de seis a oito cubos com três centímetros de lado. - Fecha zíper. - Tira os próprios sapatos.	- Tem noção do <i>agora</i>. - Compreende seqüências simples sem referência ao passado.	- É capaz de grandes explorações do espaço. - Apresenta noções de localização: em cima/ em baixo, dentro/ fora. - Compreende as expressões <i>aqui e lá</i>. - Com demonstração, encaixa quadrado, círculo e triângulo, nos respectivos lugares.	- Chama-se pelo seu próprio nome. - Distingue meninos e meninas. - A afetividade é viva e explosiva. - Manifesta emoções sem controle. - A sociabilidade é pouco diferenciada, com atividade lúdica solitária. Ainda não divide brinquedos. - Conhece a diferença entre “<i>eu</i>” e “<i>tu</i>”, mas não entende o que seja o “<i>nós</i>”.

(Continuação)

Esquema de desenvolvimento infantil dos dois aos três anos

(segundo: Gesell, Picq, Vayer, Savastano, Piaget e Holle)

	Áreas e características			
	Coordenação fina	Orientação temporal	Orientação espacial	Características sócio-afetivas
2 anos	- Apresenta preensão fina dos dedos para: segurar objetos, colocar objetos um ao lado do outro, folhear, enfiar contas grandes em fio. - Aponta objetos com o indicador e transporta coisas. - Apresenta dificuldade para dobrar papel e pintar.			- Mantém distância de estranhos. - Mostra dificuldade para fazer escolhas é manifesta ansiedade quando fracassa. - Revela ritualismo: faz as coisas ao seu modo e irrita-se se alguém interfere. - Gosta de controlar os outros e dar ordens. - Mostra algumas tendências consideradas agressivas: bate, morde, belisca. - É teimosa, negativista.

Esquema de desenvolvimento infantil dos dois aos três anos

(segundo: Gesell, Picq, Vayer, Savastano, Piaget e Holle)

<i>Áreas e características</i>				
	<i>Características físicas e cognitivas</i>	<i>Comunicação e expressão</i>	<i>Percepção</i>	<i>Coordenação global, equilíbrio e conhecimento corporal</i>
3 anos	- Pesa de treze a dezesseis quilos. - Necessita de repouso após o almoço. - Concentra atenção por aproximadamente dez minutos.	- Entra na fase dos porquês (pensamento finalista: a criança quer saber, na realidade, a finalidade, o “<i>para quê</i>” das coisas). - É muito curiosa. - Sabe sua idade. - Não discrimina realidade e fantasia (pensamento mágico). - Fala consigo mesma e com pessoas imaginárias. - Forma frases completas. - Nomeia o que constrói.	- Reconhece as cores primárias. - Observa detalhes e começa a identificar, classificar e comparar. - Classifica objetos por cor ou forma. - Aumenta o interesse em ouvir - Discrimina quente/frio.	- Apresenta postura automatizada e melhor equilíbrio. - Pode correr, saltar, pular e subir escadas (com um pé em cada degrau). - Reconhece as diferentes partes do corpo e sabe nomeá-las. - Coloca o sapato correspondente em cada pé. - Para com um pé só por uns momentos. - Salta com os pés juntos sobre uma corda estendida no solo.

(Continuação)

Esquema de desenvolvimento infantil dos dois aos três anos

(segundo: Gesell, Picq, Vayer, Savastano, Piaget e Holle)

	<i>Áreas e características</i>			
	<i>Características físicas e cognitivas</i>	<i>Comunicação e expressão</i>	<i>Percepção</i>	<i>Coordenação global, equilíbrio e conhecimento corporal</i>
3 anos		- Sabe dizer seu nome e sobrenome. - Pode passar por fase de gagueira.		- Sabe se é menino ou menina. - Tenta desenhar uma pessoa..

(Continuação)

Esquema de desenvolvimento infantil dos dois aos três anos

(segundo: Gesell, Picq, Vayer, Savastano, Piaget e Holle)

Áreas e características				
	Coordenação fina	Orientação temporal	Orientação espacial	Características sócio-afetivas
3 anos	- Pode guardar suas próprias roupas, vestir-se e desamarrar cordões, embora não dê laços. Não consegue distinguir frente/atrás, de certas roupas, escova os dentes com ajuda e abotoa apenas botões grandes. - Constrói torres de nove cubos. - Realiza construções ordenadas e equilibradas. - Usa corretamente a colher e o garfo. - Começa a segurar xícaras pela asa e a comer sozinha sem derramar.	- Vocabulário de doze palavras para designar o tempo.	- Reconhece a ordem dos objetos familiares. - Percebe o espaço onde se dá a ação. - Têm noção de “casa” e de suas partes. - Orienta-se em itinerários simples.	- Trata-se por “eu” e fala de “meu” (noção do eu e de posse). - Percebe os outros e a diferença entre “eu” e “nós”. - Interessa-se pelas diferenças fisiológicas entre os sexos. - Pode julgar e escolher entre duas opções. - Imita principalmente os adultos. - É capaz de dramatizar. - Consegue esperar sua vez nos jogos.

(Continuação)

Esquema de desenvolvimento infantil dos dois aos três anos

(segundo: Gesell, Picq, Vayer, Savastano, Piaget e Holle)

	Áreas e características			
	Coordenação fina	Orientação temporal	Orientação espacial	Características sócio-afetivas
3 anos	- Utiliza tesoura e manipula massa de modelar. - Não consegue despejar líquido de um a outro recipiente, mas pode treinar sob supervisão. - Pode copiar um círculo, uma cruz e dobrar papel na horizontal e na vertical.			- Apresenta expressão emocional variável: ora tímida, ora extrovertida. - Mostra mais conformismo com a rotina do que aos dois anos. - É ainda ritualista. - Passa pela fase de birra, dos gritos.

3.3 - Escolha das creches: critérios

1. O trabalho foi previsto e desenvolvido em duas creches. Para segurança quanto à implantação do mesmo, foram escolhidas 03 (três) creches à priori. Logo nos primeiros meses houve um imprevisto em uma delas: início de reforma em suas dependências, e afastamento da diretora por tempo prolongado por problemas de saúde. Essa creche teve o trabalho interrompido, ficando, desta forma, o desenvolvimento do trabalho somente em duas creches.
2. Das creches escolhidas, em uma delas, a Santa Edwiges, eu trabalhava como pedagoga, há 02 anos. Em função deste envolvimento profissional, foi escolhida a outra creche, a Parque Santo Antônio, onde não havia nenhum tipo de relacionamento. Este dado serve de parâmetro no caso de implantação de projeto em situações novas.
3. As creches estão localizadas na mesma regional, SURBES (Supervisão Regional do Bem Estar Social) - Campo Limpo, e em bairros próximos, o que facilitou sobremaneira o trabalho de acompanhamento. A população infantil, família, estrutura física e de pessoal dos equipamentos são semelhantes, o que lhes dá uma característica homogênea.
4. Em ambas creches houve aceitação do projeto, assim como um bom relacionamento da direção, pessoal e administração com a pesquisadora.

3.4 - Objeto e objetivos do trabalho

O *objeto* do trabalho é uma proposta de organização, implantação, desenvolvimento e avaliação de um conteúdo curricular para crianças de creche, de 02 a 03 anos, população dos mini-grupos das creches públicas da cidade de São Paulo; baseando-se no conhecimento estruturado da área interdisciplinar da

Educação Física, Antropologia e Educação, tendo como marco teórico o Construtivismo - Interacionista.

Os *objetivos* deste trabalho foram:

1. Construção do conhecimento integrando o desenvolvimento da linguagem, lógico matemático e sócio - afetivo, através do jogo corporal em crianças de 02 a 03 anos.
2. Visualizar a criança como agente de aquisição do seu conhecimento dentro de seu ambiente bio-sócio-cultural.
3. Viabilizar a creche como um espaço educativo, contribuindo para a transformação da direção política da sociedade ao instrumentalizar a criança para a cidadania.

CAPÍTULO IV

CONHECENDO A REALIDADE



Os alimentos são feitos pelas cozinheiras e servidos pelas ADIs, para os seus respectivos grupos.

No município de São Paulo, a criança permanece aproximadamente 12 horas por dia nas dependências da creche. Nela, a criança come, dorme, se higieniza, é abrigada, cuidada, brinca e se educa. A proposta construtivista, visa ampliar e estender as possibilidades educacionais, atuando no espaço da creche e em todos os que nela convivem: a criança, a ADI (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil), cozinheiras, faxineiras, diretor, auxiliares de enfermagem e pais. O processo educativo não pode esquecer nenhum desses elementos, nem mesmo e principalmente o político, representado pela

administração. Esta, a cada prefeito se renova no poder municipal e, em consequência, muda a visão filosófica sobre as prioridades e políticas educacionais a serem adotadas.

4.1 - Estrutura e funcionamento das creches estudadas

As creches estudadas são duas e pertencem à Supervisão Regional do Bem Estar Social: SURBES de Campo Limpo, que responde à Secretaria Municipal da Família e Bem Estar Social do município de São Paulo. A Creche Jardim Santa Edwiges foi inaugurada em 09/07/1981, iniciando seu funcionamento em agosto de 1981, com o quadro de funcionários incompleto mas em condições de operacionalidade; a Creche Parque Santo Antônio foi inaugurada também no mesmo ano.

Todas as creches do Município de São Paulo atendem crianças de famílias com renda até 4 salários mínimos.

A creche do Jardim Santa Edwiges atende crianças, a partir de 04 meses de idade até 05 anos e 11 meses. Sua capacidade de atendimento é para 104 crianças. O prédio, desde a época de sua inauguração, passou apenas por processo de manutenção superficial e emergencial, estando atualmente em condições muito precárias quanto às suas condições físicas. No momento, (meses de agosto e setembro) está sendo feita a recuperação da parte hidráulica do prédio com reforma dos banheiros e da cozinha. Atualmente, por causa das condições precárias de conservação do prédio e por falta de funcionários, está atendendo 84 crianças.

A creche Parque Santo Antônio recebe crianças a partir de 04 meses de idade até 03 anos e 11 meses. Sua capacidade de atendimento atual é de 140 crianças, após passar por extensa reforma do seu prédio, do início de 1990 até fevereiro de 1992, tendo sua capacidade física ampliada, assim como o seu

quadro de funcionários. Mas o recebimento de novos funcionários nunca foi efetuado. A creche fechou um grupo, e no geral diminuiu sua capacidade de atendimento por falta de funcionários, estando atualmente trabalhando com 97 crianças.

Desde o início ambas as creches funcionaram em prédio próprio especialmente construído para os fins a que se destinava.

4.2 - Localização e horário de funcionamento

A creche Jardim Santa Edwiges localiza-se à rua Sebastião Senret, nº 15, tendo como área de abrangência para atendimento da demanda a região de Piraporinha, subdistrito de Santo Amaro. Funciona a partir das 06:30 às 18:30, de segunda a sexta-feira, não fechando para férias.

A creche Parque Santo Antônio localiza-se à rua Rinaldo de Handell, s/n, tendo como área de abrangência para atendimento da demanda a região do Parque Santo Antônio, subdistrito de Santo Amaro com o mesmo horário de atendimento da Santa Edwiges.

4.3 - Diagnose da comunidade em que a creche está inserida.

A população é numerosa, procedente da própria cidade de São Paulo. Além de paulistas e paulistanos, há migrantes das diferentes regiões do país, sobretudo do nordeste. Praticamente a totalidade da população da região é brasileira, adeptos das várias seitas cristãs: Protestantes, (Crentes, Testemunhas de Jeová, Assembléia de Deus) e Católicos. Há também Espíritas e Templos de Umbanda e Candomblé. A região possui saneamento básico, as ruas são iluminadas e a coleta de lixo é feita regularmente.

O bairro onde se localiza a creche Jardim Santa Edwiges, não é servido por nenhuma linha de ônibus, sendo necessário deslocar-se até a Estrada do M'Boi Mirim, distante cerca de 400 metros da creche para ter acesso ao transporte público. Os ônibus, em sua maioria servem aos municípios e bairros da região tendo acesso fácil ao centro de Santo Amaro, que é o ponto de referência para esta população.

A creche Parque Santo Antônio, e o bairro onde se localiza, é servida por duas linhas de ônibus. Também o eixo de acesso aos bairros e serviços mais especializados e variados é a Estrada do M'Boi Mirim distante cerca de 01 (um) km .

Não há cinemas, teatros, bibliotecas, salões de baile, quadras de esporte da prefeitura ou do estado, praças e outros equipamentos de lazer. Apenas uma Casa de Cultura onde se realizam alguns eventos da comunidade como cursos de capoeira e corte e costura para as mulheres, que no caso do Parque Santo Antônio não atrai e nem mobiliza a comunidade.

A Igreja Católica mantém núcleos de creches e OSEMs (Orientação Sócio Educativa ao Menor), conveniadas com FABES, promove atividades para a terceira idade e, seu salão paroquial sedia cursos, palestras e reuniões da comunidade.

A falta de locais de lazer interfere fortemente com todo o andamento do trabalho das creches. Sobretudo a população jovem, entra a qualquer hora do dia ou da noite nos espaços externos para soltar pipa, andar de patins, jogar bola, namorar, lavar e pastar cavalos, soltar cachorros fazer uso de entorpecentes, resolver disputas com uso de armas de fogo, entre outras atividades. Como consequência, nessas ocasiões, a segurança e o trabalho pedagógico com as crianças ficam fortemente afetados. Acresce-se o fato da prefeitura não providenciar o corte de mato com a regularidade requerida pelas normas de higiene e segurança.

Na área da saúde, a região da creche Santa Edwiges é servida por 02 PAM (Posto de Atendimento Médico), ambos municipais e 01 UBS (Unidade Básica de Saúde), estadual e pelos hospitais e clínicas médicas públicas do centro de Santo Amaro, distante 30 minutos de ônibus.

A região da creche Parque Santo Antônio é servida por 01 UBS e pelos hospitais e clínicas médicas públicas do centro de Santo Amaro, distante 40 minutos de ônibus.

Essas circunstâncias levam, nos casos de emergência: crise grave de asma, crise epiléptica quedas e cortes e outros, a ter que deslocar funcionários de suas atividades e pedir à vizinhança que socorra com carro para atendimento em Santo Amaro. Quando esses casos acontecem é necessário reagrupar crianças de idades diferentes, reorientar ou mesmo reelaborar as atividades pedagógicas em curso e realocar funcionários em outras funções pelo resto do período.

Vizinha às creches, o poder municipal mantém EMEIs (Escola Municipal de Educação Infantil) para onde são encaminhadas as crianças quando se desligam do equipamento para fazerem a pré-escola. As crianças das creches não têm vaga garantida nas EMEIs vizinhas tendo que fazer a inscrição como qualquer outra criança da comunidade, mas não há problema de vagas nas escolas da região.

Nas proximidades da creche Jd. Santa Edwiges há 02 escolas de 1º e 2º graus, e uma escola de 1º grau. Nas imediações da Parque Santo Antônio, há 01 escola de primeiro grau e 01 EMEI.

No entorno dos equipamentos estudados não há nenhuma indústria, predominando o pequeno comércio de sobrevivência e pequenos serviços de manutenção, como serralharias, oficinas mecânicas, mercadinhos, “botecos de pinga”, bancas com venda de alimentos e peças de vestuário. Há um “sacolão” municipal para venda de alimentos. Os recursos como bancos, indústrias,

supermercados, e grande comércio, estão localizados ao longo da Estrada do M'Boi Mirim distantes respectivamente cerca de 400 metros e 01 km das creches.

O nível sócio econômico é considerado muito pobre, com várias favelas na região, com barracos de madeira e alvenaria, precariamente instalados em cima de morros e barrancos e do córrego semi canalizado que corta a parte baixa do bairro onde se localiza a Santa Edwiges. Há muitos homens e jovens desempregados sentados nas portas das casas ou soltando pipas pelas ruas. Os bairros onde se localizam as creches estudadas, fazem parte da região mais violenta da cidade de São Paulo, Capão Redondo.

4.4 - Caracterização dos funcionários

O atendimento às crianças é realizado por funcionários contratados mediante concurso público, exceto a direção que é cargo de confiança, podendo ser substituída a qualquer momento de acordo com a vontade política da administração. Excluindo os vigias e o zelador, todo o demais corpo de funcionários é feminino, reforçando uma visão matriarcal da educação da criança pequena.

Os funcionários têm férias escalonadas durante o correr do ano o que junta mais um elemento complicador na questão do absenteísmo, que é muito alto.

Reiteradamente argumentos sobre a conveniência do fechamento total dos equipamentos uma vez por ano, para férias coletivas, foram levados pelos diretores e funcionários às várias supervisões, secretários e prefeitos ao longo dos anos, argumentando-se que as faltas :

- a) por doença,
- b) faltas abonadas para cuidar de assuntos particulares,
- c) ausência, todos os meses, de funcionários em férias,
- d) quadro de funcionários incompleto,

e) funcionárias em licença gestante,

acarretam um ônus muito grande no funcionamento dos equipamentos. Geram grande ansiedade para o corpo de direção no início de cada turno, quando o número mínimo sobretudo de ADIs, não vem. Há um exaustivo trabalho de convencimento das ADIs para realoca-las em outros grupos, despendendo muita energia para reorganizar os grupos de crianças, que ficam insatisfeitas por serem “divididas” para outras “tias” Deve-se administrar a insatisfação entre os funcionários que se sentem prejudicados em seu trabalho e “não ganham para isso” com conseqüente prejuízo para o trabalho pedagógico.

Acrescente-se à esses argumentos, que o fechamento para férias coletivas possibilitaria:

- a)** facilidade para manutenção do prédio;
- b)** tempo para a criança, suas mães e família desfrutarem de convívio mais prolongado;
- c)** descanso para a criança, da permanência na creche;
- d)** convivência da criança dentro do seu meio;
- e)** a criança atuando como possível agente de mudança em seu meio.

Essa providência é sistematicamente recusada, sob alegação de que as mães trabalhadoras não têm férias na mesma época e portanto ficariam sem lugar onde deixar seus filhos. Esquecem-se que a mãe trabalhadora tem outros filhos, quase sempre em idade escolar, que têm férias e portanto ficam em casa não diminuindo o problema da guarda das crianças.

4.5 - Quadro de funcionários.

Cargo	Creche Sta. Edwiges	Creche Parque Sto. Antônio
Diretor	01	01
Pedagogo	01	01
Professora	01	--
Oficial de Administração Geral	--	-(01)
Auxiliar de Enfermagem	02	-(02)
ADI (auxiliar de desenvolvimento infantil)	20	17
Cozinheiras	04	04
Serventes	02	02
Vigias	02	01
Zelador	01	--

O quadro de funcionários não está completo em ambas as creches.. Na creche Jd. Santa Edwiges duas ADI se exoneraram e não foram substituídas; duas ADI estão em licença médica prolongada há 02 anos; uma servente está readaptada por problemas de saúde e com sérias restrições sobre o tipo de trabalho que pode desempenhar. Não há funcionário administrativo. O cargo de professor foi extinto, permanecendo aqueles profissionais efetivos que não se interessam pela exoneração.

Na creche Parque Santo Antônio, faltam 06 ADIs, só tem 17 efetivamente trabalhando sendo que 04 estão readaptadas, duas em desvio de função como auxiliares de enfermagem, 01 ADI presta serviço na “brinquedoteca”, 01 ADI presta serviço como auxiliar administrativo e 02 se exoneraram e não foram substituídas. Não existe funcionário administrativo, falta um vigia e não tem zelador. Faltam 02 serventes e uma cozinheira.

4.6 - Relação ADI /criança

	Creche Sta. Edwiges			Creche Parque Sto. Antônio		
	Idade das Crianças (meses)	Número de adultos	Número de crianças	Idade das Crianças (meses)	Número de adultos	Número de crianças
Berçário Menor	----	--	--	----	--	--
Berçário Maior	09-18	03	14	09-18	02	15
Mini Grupo	19-35	02	18	24-30	01	12
Maternal 1	36-47	01	16	31-36	02	33
Maternal 2	48-59	01	18	37-59	02	36
Jardim	60-71	01	18	-----	--	--

Esta relação foi estabelecida como **recomendação** pela prefeitura a partir de estudos realizados por FABES e divulgados em publicações da “*Série Manuais sobre creche: 2. Organização e Funcionamento*”. Enfatiza-se a proporção de 01 adulto para cada grupo de 05 crianças, no caso do berçário; 01 adulto para cada grupo 09 crianças, no caso do mini-grupo; 01 adulto para cada grupo de 18 crianças, a partir dos 03 anos completos.

O quadro acima mostra como está a relação adulto-criança no momento deste estudo.

O atendimento direto das crianças é realizado pelas ADIs, conforme quadro acima, em dois turnos de 06 horas cada um. As auxiliares de enfermagem também fazem dois turnos de 06 horas cada um, os vigias trabalham 08 horas por noite, alternando os turnos todos os dias da semana. Os demais funcionários fazem 08 horas de trabalho por dia.

Como se verifica pelo quadro, a creche do Parque Santo Antônio fechou, em 1995, o Berçário Menor, por falta de funcionários (ADIs) para atendimento das crianças e não atende crianças na faixa etária do Jardim. A creche do Jardim Santa Edwiges, também fechou, a partir de 1993 um grupo na faixa etária entre

03 e 04 anos, por falta de funcionários e pelas precárias condições físicas do prédio.

Em geral os funcionários residem nas proximidades do equipamento. A maioria tem casa própria feitas em regime de auto construção em terrenos da prefeitura, ou apartamentos da COHAB. Muitas das casas ainda não estão prontas. 1/3 deles tem telefone.

4.7 - Escolaridade dos funcionários

		Creche Sta. Edwiges							
		Diretor	Pedagogo	Aux. Enferm.	ADI	Servente	Cozinheira	Vigia	Zelador
1o grau	incompleto	--	--	--	04	03	04	02	--
	em curso	--	--	--	--	--	--	--	--
	completo	--	--	01	02	--	--	--	01
2o grau	incompleto	--	--	--	02	--	--	--	--
	em curso	--	--	--	03	--	--	--	--
	completo	--	--	--	04	--	--	--	--
magistério		--	--	--	07	--	--	--	--
universit.		01	01	01	--	--	--	--	--

		Creche Parque Sto. Antônio							
		Diretor	Pedagogo	Aux. Enferm.	ADI	Servente	Cozinheira	Vigia	Zelador
1o grau	incompleto	--	--	--	04	--	04	--	--
	em curso	--	--	--	--	--	--	--	--
	completo	--	--	01	05	--	--	01	--
2o grau	incompleto	--	--	--	--	--	--	--	--
	em curso	--	--	--	07	--	--	--	--
	completo	--	--	--	01	02	--	--	--
magistério		--	--	01	05	--	--	--	--
universit.		01	01	--	--	--	--	--	--

No que se refere à escolaridade das ADIs, que se relacionam diretamente com a criança, em ambas as creches há uma maioria com escolaridade de nível

médio, o que garante o mínimo de alfabetização consistente da parte delas. Essa observação se justifica porque quase todas elas fizeram supletivo de 1º grau e não têm, assim, uma base sólida de conhecimentos.

4.8 - Diagnóstico dos serviços de apoio ao funcionamento da creche

Cabe à Prefeitura do município garantir toda a infra estrutura para o funcionamento da creche: **o prédio, os funcionários, a manutenção, a alimentação, a saúde, a segurança, o processo pedagógico.** Os 03 primeiros itens citados já foram analisados como se processam nos tópicos acima.

Alimentação - Há um calendário mensal de chegada, da quantidade e tipo dos alimentos não perecíveis fornecidos ao equipamento, que são os que constam do quadro anexo.

Código	Descrição	Uni
2350-7	Achocolatado	kg
2005-2	Açúcar	kg
2015-0	Arroz	kg
2175-0	Biscoito Doce	kg
2326-4	Biscoito Recheado	kg
2312-4	Biscoito Salgado	kg
2130-3	Extrato de Tomates	kg
2325-6	Farinha de Mandioca	kg
2045-1	Feijão	kg
2327-2	Flocos de Milho	kg
2318-3	Gelatina	kg
2315-9	Geleia de Frutas	kg
2060-5	Leite em Pó	Cx.
2070-2	Macarrão Curto	kg
2075-3	Macarrão Massinha	kg
2085-1	Margarina	kg
2235-7	Mel	Vd
2090-7	Mistura Láctea Café	kg
2105-9	Óleo de Soja	Lt

Código	Descrição	Uni
2375-2	Patê	kg
2180-6	Pudim	kg
2225-0	Purê de Alho	kg
2095-8	Mistura Láctea Chocolate	kg
2230-6	Purê de Cebola	kg
2145-8	Sal Refinado	kg

Os alimentos perecíveis constam de proteína animal: carne, frango, ovos, salsicha, peixe; verduras, legumes e frutas da época. Fornecidos alternadamente.

Segue-se orientação da nutricionista de SURBES (Supervisão Regional), formalizando-se um cardápio semanal que não é seguido com muito rigor porque quando é época de licitação (concorrência pública entre empresas que queiram fornecer alimentos para a prefeitura), os alimentos nem sempre chegam com a regularidade prevista no calendário. Por exemplo, pode constar do cardápio para aquela semana, fazer peixe e o alimento não chega, e tem que ser substituído por ovos, já aconteceu de se comer apenas um mesmo tipo de proteína durante a semana inteira; ou então, no cardápio consta servir cachorro quente de lanche, e a salchicha não vem, substituindo-se por qualquer outro alimento que esteja à mão. Esse problema é mais freqüente do que o desejável. Há períodos em que o açúcar não vem na quantidade necessária. Ao se fazer um bolo ou doce extra, fica faltando para o resto do mês. **Há algumas atividades pedagógicas em que se prevê fazer biscoitos com as crianças, por exemplo e a atividade não pode ser realizada por falta de material.** Ou então, falta o arroz e é necessário emprestar informalmente, de outros equipamentos da prefeitura como a EMEI vizinha. Ou os próprios funcionários trazem o alimento que está faltando, repondo-se para eles quando a prefeitura regulariza a entrega, o que pode levar quinze, vinte dias.

A tomada das providências necessárias para resolver esses problemas deslocam as pessoas responsáveis pelo trabalho pedagógico de suas funções

específicas, desviam suas energias e preocupações em detrimento do atendimento educacional das crianças.

Os alimentos são feitos pelas cozinheiras e servidos pelas ADIs, para os seus respectivos grupos. Na creche Jardim Santa Edwiges, para os dois grupos maiores, Maternal 2 - crianças a partir de 04 anos e Jardim - crianças a partir de 05 anos, foi instalado o auto-serviço: a comida é colocada em travessas pequenas e são as próprias crianças que se servem, sob a supervisão de suas ADIs. Esse procedimento foi amplamente aprovado pelas crianças e pelas ADIs, que constataram um melhor aproveitamento do alimento (a criança sabe a quantidade que quer e repete se tiver vontade), as crianças ficam mais independentes e respeita-se sua individualidade, quanto a quantidade, arranjo no prato e alimentos que quer ingerir, o que vem de encontro à proposta construtivista implantada .

Na creche do Parque Santo Antônio, esse auto-serviço é implantado para crianças a partir de 03 anos, Maternal 2.

Obs: Os procedimentos adotados para o auto-serviço foram sugeridos pelas técnicas de SURBES/C.L., mas sistematizados, ampliados conceitualmente e delimitadas as idades adequadas para sua implantação depois de estudos, sugestões e conversas com o Professor Dr. Jorge Perez e a orientadora deste trabalho.

São servidos nas creches o café da manhã, frutas no meio da manhã, almoço e sobremesa (fruta, gelatina), café da tarde, e janta que normalmente é sopa.

Apesar de em momentos de necessidade *todos* os funcionários socorrerem as dificuldades da creche, e de haver vigilância e procedimentos de guarda tão eficientes quanto as condições permitem, é difícil o controle e a guarda que impeça o desvio de pequenas quantidades de alimentos e outros materiais do equipamento.

Saúde - Na creche do Jardim Santa Edwiges, o serviço de saúde é realizado por duas auxiliares de enfermagem com treinamento profissionalizante na área e com o primeiro grau completo, sendo que uma delas é também professora com nível universitário com o curso de pedagogia. Na creche do Parque Santo Antônio, o serviço de saúde é realizado por duas ADIs readaptadas, sendo que uma delas está com o curso de auxiliar de enfermagem em andamento. As ações relacionadas com o atendimento de saúde são o que segue:

- 1 - recepção e verificação na hora da chegada das crianças quanto as condições de saúde em que estas se encontram: tiveram febre durante a noite?; as que foram encaminhadas ao médico por suspeita de algum problema estão trazendo a receita médica e os remédios recomendados? ; a criança não está bem, segundo relato da mãe e deve ser encaminhada ao médico.
Essa abordagem no início do dia é importante para o conforto, entrosamento e bem estar da criança em seu período na creche, o que nem sempre é bem compreendido pelas mães, que na ânsia de irem para o emprego ou simplesmente voltarem para casa, muitas vezes omitem ou camuflam através de medicação, a verdadeira condição de saúde da criança. Essas atitudes provocam, no correr dia , problemas para a criança e para os funcionários que aí sim, devem socorrer emergências com as consequências para o trabalho em geral e o pedagógico em particular, já apontadas.
- 2 - Ministras os remédios receitados pelo médico e trazidos pela mãe ou responsável nos horários prescritos na receita.
- 3 - Em caso de febre ministrar antitérmico, banhos com álcool e chamar a mãe ou responsável para encaminhamento médico.
- 4 - Levar ao pronto socorro ou posto de saúde mais próximo em caso de algum acidente ou emergência.
- 5 - Reportar à mãe, no horário da saída as condições de sua criança e encaminhar, em caso de necessidade.

- 6 - Orientar os funcionários e pais quanto aos procedimentos de desinfecção, prevenção e cuidados gerais por ocasião de surgimento de doenças infecto-contagiosas como hepatite, catapora, conjuntivites, estomatites e outros.
- 7 - Orientar e acompanhar os funcionários quanto aos cuidados de higiene tanto no que se refere à limpeza do equipamento, cuidados com as crianças e cuidados com os alimentos.
- 8 - Acompanhar informalmente o processo de passagem das crianças de um grupo para outro. Ajudando a avaliar e informando quanto à evolução da criança na aquisição de peso e altura, condições emocionais e outras.
- 9 - Controle bimestral da evolução do peso/estatura de cada criança para todos os grupos.
- 10 - Acompanhamento mais próximo das crianças desnutridas e das vacinações de praxe.
- 11- Preenchimento de fichas de saúde com dados da criança a partir da gestação.

Direção - Execução do trabalho administrativo como controle de pessoal, férias, folha de pagamento e outros. Acompanhamento do trabalho pedagógico, saúde e nutrição, trabalho social com as famílias atendidas.

Segurança - Existe a ronda da Polícia Civil que é realizada sem muita regularidade e em termos práticos é pouco efetiva . Em casos de real necessidade chama-se a polícia comum que atende com presteza . Na maioria dos casos mais graves como tiroteio, por exemplo, as funcionárias das creches não informam quem são as pessoas envolvidas, primeiramente pelo fato de conhecerem essas pessoas desde crianças, suas mães e famílias, segundo por medo e terceiro por senso de lealdade à comunidade.

As creches foram furtadas em várias ocasiões, tendo sido levado aparelho de som, televisão, brinquedos, comida. Quase sempre, segundo depoimento das

funcionárias, esses furtos são para obtenção de dinheiro usado no consumo de drogas.

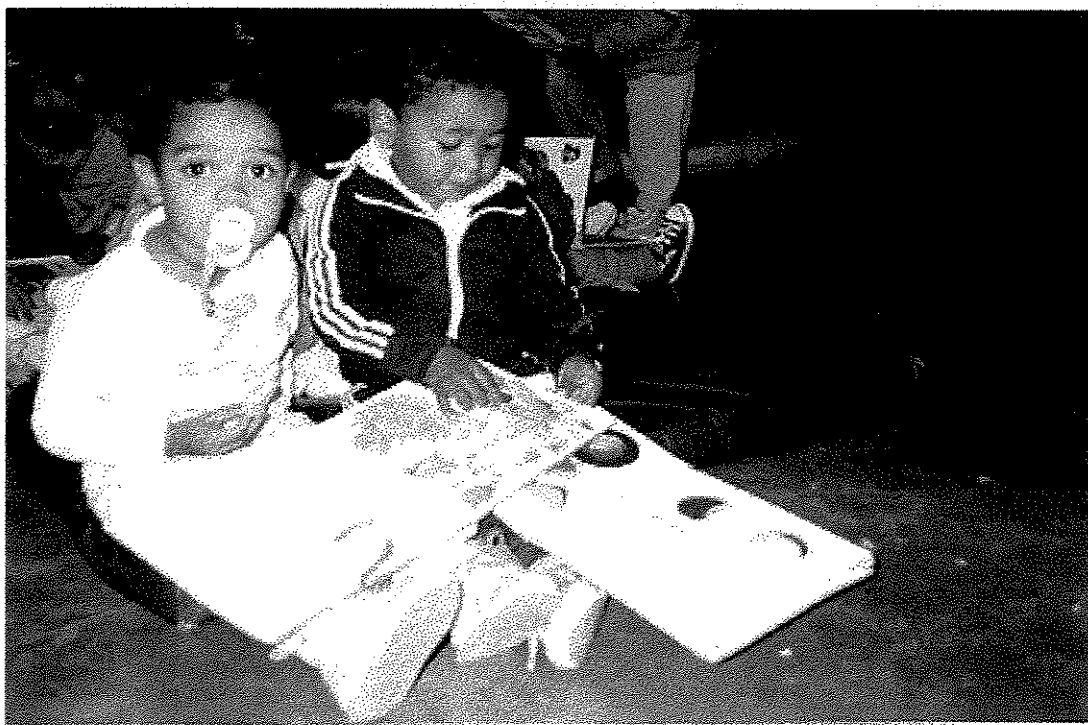
Na creche Jardim Santa Edwiges, desde a chegada dos vigias noturnos foram diminuindo as invasões até que do ano passado para este ano cessaram de todo. A obtenção desse resultado se atribui ao fato destes também residirem na comunidade e poderem “convencer” os responsáveis por essas agressões a não o fazerem. No Parque Santo Antônio os furtos cessaram a partir da reforma do prédio, que na prática impossibilitou as invasões.

Estrutura pedagógica - O cargo de pedagogo foi implantado para responder administrativamente à diretora da creche e pedagogicamente à equipe técnica multidisciplinar de SURBES. Cabe ao pedagogo planejar, implantar, acompanhar e dar suporte à equipe de funcionários quanto ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido. Cabe também ao pedagogo responder pela direção, quando da ausência do diretor.

A equipe técnica de SURBES é composta por psicólogos, pedagogos, assistentes sociais e prestava suporte e acompanhamento teórico à atuação educacional realizada nas creches, através de reuniões mensais gerais e quinzenais, particularizadas em cada creche. Ao longo dos últimos 03 anos e 10 meses, houve rearranjos nesse procedimento, mas a estrutura básica e os propósitos mantiveram-se os mesmos. Nas reuniões mensais gerais reuniam-se todos os pedagogos em sub-regiões e eram feitas discussões teóricas sobre textos, discutia-se problemas práticos do andamento do trabalho educativo, fazia-se palestras, visitava-se escolas ou outras instituições que estivesse desenvolvendo um trabalho que fosse considerado interessante para as propostas em andamento. Atualmente essa equipe técnica foi desmobilizada desse acompanhamento, por ordem da Supervisão e realocada para outras funções por ter sido considerado que o “plano pedagógico já foi implantado”.

CAPÍTULO V

IMPLANTANDO O PROJETO



O acesso e utilização do material escrito: livros, embalagens, recados, gibis e outros.

O trabalho foi desenvolvido em 04 etapas: **organização, implantação, desenvolvimento e avaliação**, durante os anos de 1993, 1994 e 1995 na creche Jardim Santa Edwiges, e nos anos de 1994 e 1995 na creche Parque Santo Antônio.

5.1 - Organização do trabalho

- a) Pedido de afastamento sem vencimentos, das funções ordinárias como funcionária pública, para redação do trabalho. A liberação foi determinada em agosto de 1995 pelo atual secretário de FABES.
- b) Estabelecimento de cronograma com discriminação das etapas a serem cumpridas.
- c) Entrevistas e visitas a centros educacionais que pudessem contribuir para o projeto.
- d) Reuniões com pais e funcionários e estabelecimento de sua periodicidade.
- e) Escolha e elaboração de material didático a ser utilizado com as educadoras de creche.
- f) Criação das propostas de conteúdos a ser utilizados com as crianças.
- g) Obtenção de uma bolsa de iniciação científica para o projeto.

5.2 - Implantação

Este estudo iniciou-se com a observação do trabalho realizado pelas ADIs, nos grupos com a faixa etária de interesse do projeto.

Duração da observação: 60 dias durante os meses de abril, maio e junho.

As creches observadas foram: Jardim Santa Edwiges, Parque Santo Antônio

a) Entrevistas e visitas a centros educacionais.

Entrevista na FEF-UNICAMP (instituição pública), com especialista na área de currículo. Montagem de currículo/ o que é currículo/ indicação de bibliografia específica.

Entrevistas com a Equipe de Supervisão Técnico Pedagógica de FABES-PMSP, São Paulo. Experiência de implantação do construtivismo sócio-interacionista em creches. Experiência pública.

Entrevistas no Colégio Fernando Pessoa com as Coordenadoras Pedagógicas: Geral e da Pré-Escola. - São Paulo. Implantação do construtivismo na pré-escola. Experiência particular.

Entrevista na Escola João de Barro. Diretora Pedagógica - Campinas. Implantação do construtivismo na pré-escola. Experiência particular alternativa.

Entrevista na Faculdade de Educação - UNICAMP (instituição pública), com especialista na área de avaliação. Orientação para desenvolver sistema de avaliação compatível com a proposta em andamento, com um período de observação e criação de categorias de observação

b) Reuniões

A implementação deste trabalho é garantida por reuniões mensais gerais.

c) Reciclagens

Quando a creche é fechada um dia por mês para o atendimento às crianças.

As reciclagens são fundamentais na implementação da proposta educativa e no caso das creches estudadas deve-se dizer que elas têm sido realizadas quase sem falhas em sua periodicidade, até a presente data. Nesse dia, todos os educadores do equipamento têm um espaço garantido para:

1- troca de informações;

2- construção de conhecimento sistematizado e discussão do planejamento em andamento.

- 3- discussão dos problemas: de relacionamento entre os adultos da creche; entre os adultos e as crianças; entre os educadores e as famílias das crianças;
- 4- outros temas relativos ao andamento administrativo-burocrático da creche.

Além das reciclagens, quinzenalmente há reuniões entre pedagogo e ADIs, módulo a módulo que objetivam:

- 1- orientar, discutir e avaliar o andamento da programação proposta, a partir de troca de informações e das anotações do planejamento em andamento .
- 2- replanejar e redirecionar o trabalho, sempre que necessário.
- 3- aprofundar o conhecimento específico por área a ser trabalhada.
- 4- elaborar e desenvolver formas de garantir a operacionalização do trabalho prático.
- 5- planejar rotina das atividades.
- 6- possibilitar troca de informações mais sistematizadas entre ADIs de turnos diferentes do mesmo grupo.

As reuniões quinzenais nem sempre acontecem com a devida regularidade por muitos motivos: faltas das ADIs, problemas administrativos como a pedagoga ter que assumir a direção na ausência do diretor e outros.

Os pais têm contatos diários com a creche, ou na entrada do período, ou na saída e são chamados para reuniões formais aproximadamente a cada 3 meses. Nessas ocasiões participam representantes das ADIs, direção, enfermagem e pedagogo, objetivando a troca de informações sobre cada criança com sua respectiva família quanto: adaptação, desenvolvimento afetivo, socialização, desenvolvimento cognitivo, saúde, alimentação, autonomia. Nessas reuniões há um grande esforço no sentido de procurar respeitar a expectativa da família quanto a educação que quer para seu filho e as propostas da creche. Quando as expectativas são conflitantes, procura-se explicar as razões de determinados procedimentos, mostrar os objetivos pretendidos e suas vantagens para a criança. As interdições religiosas, culturais e de saúde são atendidas caso a caso. Procura-

se esclarecer que a creche é um espaço coletivo o que limita a priorização do individual sobre o coletivo.

Nessas reuniões também se faz:

- 1- Esclarecimento e discussão sobre o papel da creche no trato com a criança - para os pais “novos”. Trabalha-se a ansiedade da “perda” e “culpa” pelo fato da criança ficar na creche.
- 2- Esclarecimento e discussão sobre o papel e função de cada educador da creche.
- 3- Esclarecimento e informações, quando necessário, sobre as normas de funcionamento do equipamento e outros assuntos relativos a: falta de água, festas, doenças infecto-contagiosas, fechamento do equipamento, passeios com as crianças e outros.
- 4- Interpretação do trabalho da creche através da vivência por parte dos pais das atividades desenvolvidas pela criança em seu dia a dia . Vivência das propostas pedagógicas, exposição do que foi feito pelas crianças, relatos e trocas de informações com as ADIs, leitura das anotações e comentários sobre algum acontecimento importante na vida da criança acontecido durante o seu dia na creche.
- 5- Apresentação da rotina diária da criança, com cartazes explicativos de horários, turnos e outros procedimentos.
- 6- Apresentação, esclarecimento e debate sobre as propostas pedagógicas desenvolvidas no momento.

5.3 - Desenvolvimento

Não se pode falar em processo educativo sem considerar todos os agentes que dele fazem parte. Por isso é necessário esclarecer que considero educador de creche não apenas aquele que trabalha diretamente com a criança, estendendo o conceito de educador à todos aqueles que estão envolvidos no atendimento e

cuidado da criança. Sejam eles pessoal da cozinha, limpeza, saúde, pessoal burocrático e direção. Todos, em diferentes instâncias, tem a criança como alvo final de seu trabalho e com ela se relacionam em seu dia a dia. Portanto, não basta gostar de crianças é preciso conhecê-la e percebe-la como sujeito de sua ação, que precisa do auxílio do adulto colaborando nas suas descobertas. A primeira abordagem é a de estabelecer essa condição de educador para todos e trabalhar em sua formação construindo, todos juntos, a proposta educacional que se considera mais adequada.

O material didático elaborado atende as necessidades de uso no treinamento do pessoal envolvido com a execução do projeto. Consta de textos e filmes, palestras, conhecimento das possibilidades e manuseio dos vários tipos de brinquedos aos quais as ADIs têm acesso em seu trabalho, livros infantis, criação de histórias direcionadas para as crianças e outros.

Esta produção pedagógica iniciou-se, do ponto de vista dos conteúdos, pela percepção dos interesses do grupo e das necessidades diagnosticadas. Foi sendo construída pelos desafios encontrados na relação com a criança e no desenvolvimento do trabalho, sendo a síntese de práticas e ações coletivas. Pode ser acrescida de outros conteúdos, reformulada, mas tendo sempre presente que a atualização, aquisição de conhecimento sistematizado, discussão dos problemas teóricos e práticos é básica para o desenvolvimento do trabalho educativo.

Os textos foram elaborados e adaptados pela autora do projeto, visando uma linguagem acessível ao nível de escolaridade do público alvo, sem perda da precisão dos conceitos.

Abordam os seguintes temas: **A educação construtivista, o desenvolvimento do ser humano ontogeneticamente, filogeneticamente, o desenvolvimento emocional da criança pré-escolar, o desenvolvimento cognitivo da criança pré-escolar, a importância dos jogos e brincadeiras no**

desenvolvimento e aprendizado da criança, as linguagens: corporal, oral, a palavra escrita, a arte, o desenvolvimento lógico-matemático.

O que se apresenta na sequência, é o que foi desenvolvido a partir do ano de 1993 em diante, nas reuniões de reciclagens nas creches onde foi implantado o projeto.

5.3.1 - Material didático: criação e elaboração

1 - TEMA PEDAGÓGICO: Períodos de desenvolvimento da inteligência da criança (texto)

BASE DE DISCUSSÃO: Estudo dirigido - como as crianças aprendem/ para a criança brincar é importante, porquê?/ segundo o texto o que é inteligência?/porque a criança desenvolve sua inteligência por etapas?/ o que a criança entre 02 e 04 anos consegue fazer?/ você acha que se revisar a sua maneira de lidar com a criança na creche, vai alterar sua rotina? porque?

2 - TEMA PEDAGÓGICO: O Bebê, do nascimento aos 2 anos: como se desenvolve. (texto). Coordenação da síntese.

BASE DE DISCUSSÃO: Estudo dirigido - Observar uma criança por 05 minutos. Anotar tudo o que ela fizer sem interferir: baseada na observação e no texto verificar quantas crianças você tem aos seus cuidados em cada fase descrita acima. Conte com suas palavras o que elas fizeram./ Diga 3 atividades que você acha que vai interessar as suas crianças/ O que você acha que falta para

desenvolver uma atividade mais intencional com os bebês.

- 3 - TEMA PEDAGÓGICO:** Agressividade, alguns esclarecimentos para compreensão do problema. (texto).

BASE DE DISCUSSÃO: Leitura e discussão do assunto. Levantamento da realidade encontrada com as crianças, organização dos dados em painel geral com supervisão e coordenação da síntese pela pedagoga e direção.

- 4 - TEMA PEDAGÓGICO:** Projeção do filme "*Os chimpanzés selvagens*". (National Geographic). Coordenação da síntese .

BASE DE DISCUSSÃO: Comparação com os comportamentos básicos da criança humana: agressão, afeto, alimentação, morte, habitação, organização social. Localizar esses comportamentos nas histórias infantis: História de fantasma, Arroz feijão e abobrinha, Cinderela, Helena-Helena, Patinho Feio.

- 5 - TEMA PEDAGÓGICO:** Ambiente alfabetizador. Cartazes. Coordenação da síntese.

BASE DE DISCUSSÃO: Orientação de leitura: a criança deve ser estimulada a falar?, quando?, como?./ Qual a importância da fala na organização do pensamento da criança?/ O que você faz, de maneira intencional para proporcionar um Ambiente Alfabetizador?. O acesso e utilização

do material escrito: embalagens, recados, nomes, livros, gibis, outros.

Expressar uma proposta de ambiente alfabetizador dividindo-se os educadores nos seguintes grupos de expressão: artes visuais, expressão corporal, dramatização, música.

- 6 - TEMA PEDAGÓGICO:** A importância do planejamento/ projeção do filme realizado pelo Prof. Dr. Jorge Perez Gallardo: *"Observação dos maternais de duas creches: da UNICAMP e do Jardim Catanduva da Prefeitura de São Paulo"*.

BASE DE DISCUSSÃO: Levantamento e discussão dos problemas observados em painel geral, com supervisão da pedagoga. Destaque para a importância dos "relógios biológicos, histórico, sócio-afetivo".

- 7 - TEMA PEDAGÓGICO:** Técnicas de relaxamento. Material: música, tapetes, colchonetes.

BASE DE DISCUSSÃO: Objetivando o auto-conhecimento corporal para melhor conhecer o outro. Atividades em pé, deitada, sentada, rolando sobre cada lado. Ritmos: lento, acelerado, moderado.

- 8 - TEMA PEDAGÓGICO:** Educação: para hoje, para o futuro. Cartazes para exposição do tema.

BASE DE DISCUSSÃO: Grupos de estudo com questões dirigidas (apoio de texto). Execução de painel explicado por cada grupo para os demais. Debate geral.

9 - TEMA PEDAGÓGICO: Avaliação em conjunto do trabalho desenvolvido no ano anterior.

BASE DE DISCUSSÃO: Criação de categorias que norteiem essa avaliação.

10 - TEMA PEDAGÓGICO: A importância do adulto e da sociedade no desenvolvimento da criança. Projeção do filme: *"Menino quem foi teu mestre"*- Fundação Carlos Chagas.

BASE DE DISCUSSÃO: Debates a partir do filme: tempo de infância encurtado, criança como produtora de cultura, qual o papel da creche.

11 - TEMA PEDAGÓGICO: As histórias infantis. Apoio de apostila. Oficina de linguagem.

BASE DE DISCUSSÃO: O adulto dialético: o ser mágico e o ser lógico/ a imaginação e a lógica para se compreender o mundo/ os estereótipos do ser adulto/ as atitudes rígidas, as definições definitivas. Criação de uma história infantil a partir de uma gravura. Formação de grupos: criação coletiva de uma história. Dramatização da mesma.

12 - TEMA PEDAGÓGICO: Como trabalhar com argila. Oficina. Material: argila, marreta de borracha, cortador de queijo, amassador de alho, ralador, cortador de comida, lápis para fazer furos, amassador de batatas, outros utensílios.

BASE DE DISCUSSÃO: 1º. **momento.** Texto explicativo com: qualidades do material, suas propriedades, como trabalhar com o material.

2º. **momento.** Trabalho com o material utilizando os utensílios indicados, manuseio com as mãos, pés. Sensibilização tátil: temperatura, volume, peso, textura outros.

13 - TEMA PEDAGÓGICO: Resistência à mudanças . Projeção do filme “*Mudança de paradigma*”. (FEF/UNICAMP)
Coordenação da síntese.

BASE DE DISCUSSÃO: Levantamento e discussão dos pontos do trabalho geral que mais sofrem resistência quando é proposta alguma mudança. Painéis com os problemas percebidos, elaborados por todos os funcionários.

É bom que se diga que as reciclagens e treinamentos por si só não garantem a formação do educador, este é o início de um processo. Nesse sentido o papel da supervisão é muito importante. Dando apoio, instrumentalizando os profissionais, intervindo em sua formação, trazendo novas propostas tanto teóricas quanto práticas.

5.4 - O educador de creche

O grande problema em situação de creche, quando se tem os objetivos explicitados ao longo deste trabalho, é a questão da adequação e preparo do educador, especificamente as ADIs. Como selecionar um educador com o perfil adequado para atender esses objetivos ?

No meu entender, nos estudos que abordam o tema, é dada grande ênfase na escolaridade necessária à esses educadores, mas é relegado à 2o. plano as características de personalidade que componham um perfil adequado ao trabalho com crianças pequenas. Tem-se uma visão limitadora, restrita ao desempenho cognitivo e o problema é necessariamente, mais amplo. Dentro da experiência prática encontrada nas creches estudadas, muitas vezes, é daqueles que têm melhor escolaridade que vêm as maiores resistências. Consideram-se sub-empregados, sem valorização profissional, ganhando pouco para os anos de estudo que têm. Para as ADIs, o estudo como forma de ascensão social e profissional, não atingiu o objetivo. Para essa percepção, contribui fortemente o espaço marginal que a creche ocupa em nossa sociedade, conforme discutido no capítulo 2, o baixo salário, a própria desvalorização com que o poder público trata a questão educacional em creche.

A par de uma sólida escolaridade este educador deve ser: disponível corporalmente, o que significa entre outras coisas, tocar e ser tocado. Ser afetuoso, responsável, flexível, aberto às novidades, aceitar novos paradigmas de ação e pensamento e essas características não é apenas a escolaridade que dá.

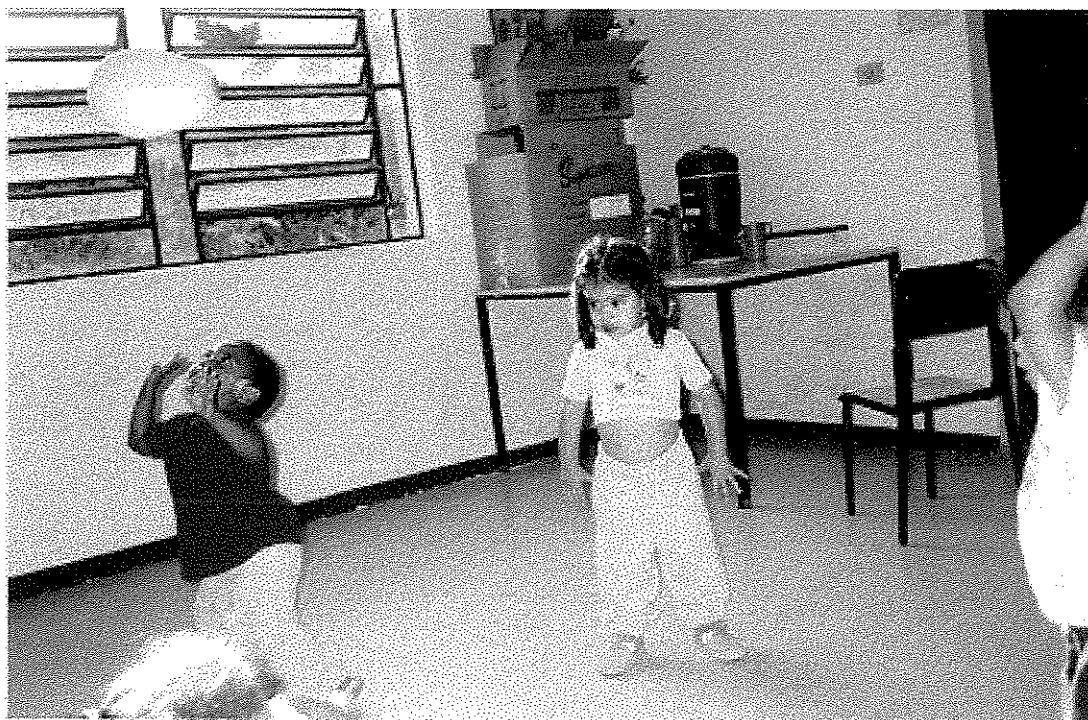
Das características apontadas, o que é encontrado com grande frequência é a responsabilidade e o afeto, que se manifestam não tanto por atitudes corporais de afagos, mas de preocupação pelo bem estar físico da criança: alimentação, saúde e segurança física. Essa maneira de expressar afeto e responsabilidade são manifestações que atribuo à cultura da classe social à qual as ADIs pertencem.

Outro dado, quanto aos aspectos culturais característicos de manifestações sócio-afetivas por parte dos adultos, é que as relações algumas vezes são autoritárias e agressivas e essas atitudes não podem ser atribuídas à excesso de trabalho na creche ou excesso de crianças por grupo.

Estes dados, apontam alguns dos problemas e indicam algumas possíveis soluções, relativos aos adultos que trabalham com a criança de creche. De maneira alguma esgotam o assunto.

CAPÍTULO VI

SUGERINDO ATIVIDADES PRÁTICAS



Organizar o jogo para que a bola seja pega e jogada com as mãos em duplas.



As questões práticas da atuação pedagógica estão condensadas nos quadros que seguem. Eles são o resultado, não só do percurso realizado quanto à pesquisa e adequação de atividades para crianças de 02 a 03 anos, como também da busca de um formato adequado de registro que respeite as características dos usuários desse instrumento: as ADIs.

As propostas de atividades são elaboradas pela pedagoga e reelaboradas nas reuniões quinzenais juntamente com as ADIs, quando são avaliadas em termos de seu grau de dificuldade de execução para as crianças, grau de dificuldade encontrado pelas ADIs na realização das mesmas, interesse das

crianças e adequação às teorias que as embasam. Essas atividades adequam-se aos materiais existentes e possíveis de serem adquiridos, seguindo um roteiro indicado pelos temas geradores, adotados para todos os grupos das creches.

Diariamente são anotados no calendário incorporado ao quadro, o número da(s) atividade(s) desenvolvida(s), o que facilita o registro para as ADIs, e o acompanhamento por parte da pedagoga.

Chegou-se à organização das propostas na periodicidade bimestral pelas seguintes razões: no mini-grupo, há muitas faltas já que nessa idade a criança é suscetível à várias pequenas doenças; as atividades são colocadas como indicações para as ADIs, que as adaptam fazendo as variações que sua criatividade e experiência indicarem; prevê os dias em que não é possível executá-las por falta de pessoal, quando as crianças são remanejadas para outros grupos.

Finalmente esse formato, possibilita a máxima flexibilização já que as propostas podem ser executadas na ordem que se desejar.

Tema: Nascimento/Renovação**MINI - GRUPO****1993****Jogo Corporal para: linguagem, conhecimento físico-lógico-matemático e sócio-afetivo**

- 1- Brincar com jogos de encaixe -**
- 2- Cantar -** Sugestão: “palminhas”, “ciranda, cirandinha”, “pintinho amarelinho”, etc. Fazer expressão corporal da música escolhida junto com as crianças.
- 3- Brincar de roda -** Cantar as mesmas músicas do item 2. *2º momento:* cantar outras que as crianças já saibam, enquanto tiverem interesse.
- 4- Brincar de correr -** ao redor da sala ou do pátio interno, em fila, até bater a mão num lugar marcado na parede (pode ser um cartão vermelho grande).
- 4- Bonecas -** ajudar as crianças a montar uma “casinha”, com cobertores, mesas, pentes, bolsas, penteadeirinhas, etc. Brincar de “mamãe/filhinho”.
- 5- Rasgar papel -** jornal e fazer bolinhas. Brincar de confete com as bolinhas. Pedir para as crianças guardar em caixinhas.
- 6- Figuras -** Sentar as crianças em roda. Dividir em 3 grupos. Cada ADI vai mostrar figuras de um livro escolhido para o seu grupo. Sugestão: “atividades”/ “rodando-rodando” / “o que vem depois”. Comentar as figuras com as crianças e deixar que falem sobre a história.
- 7- Fantoches -** Contar histórias utilizando os fantoches. Usar a sala de brinquedos como “Boca de cena”. Sugestão: “história dos três porquinhos”.
- 8- Os bichos -** Mostrar figuras de diferentes bichos e suas crias. Repetir enquanto houver interesse. Brincar imitando “nene”.
- 9- Pintar -** junto com as crianças em papel manilha bem grande com lápis de cera. Ensinar a pegar no lápis. Dar uma cor para cada criança, trocar quando perceber que já esgotou aquela cor.
- 10- Tirar os sapatos -** de todos e brincar de andar na ponta dos pés. *1º momento:* vem devagar, depois mais de pressa. *2º momento:* andar arrastando os pés, sem tirar do chão. Fazer junto com as crianças.
- 11- Engatinhar -** imitando bichos: leão, gato, cahorro. A ADI dá a sugestão e inicia cada sequência e deixa as crianças fazerem depois a seu modo.

mês	Sem	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex
março	1ª m					
	t					
	2ª m					
	t					
	3ª m					
	t					
	4ª m					
	t					
	5ª m					
	t					
mês	Sem	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex
abril	1ª m					
	t					
	2ª m					
	t					
	3ª m					
	t					
	4ª m					
	t					
	5ª m					
	t					

Tema: Nascimento/Renovação

MINI - GRUPO

1993

Jogo Corporal para: linguagem, conhecimento físico-lógico-matemático e sócio-afetivo



12- Brincar com túnel de pano: trabalhar o conceito de passagem / entrar e sair.

mês	Sem	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex
março	1ª m					
	t					
	2ª m					
	t					
	3ª m					
	t					
	4ª m					
	t					
	5ª m					
	t					
mês	Sem	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex
abril	1ª m					
	t					
	2ª m					
	t					
	3ª m					
	t					
	4ª m					
	t					
	5ª m					
	t					

Tema: Vamos Viajar**MINI - GRUPO****1993****Jogo Corporal para: linguagem, conhecimento físico-lógico-matemático e sócio-afetivo**

- 1- **Correr** - Organizar em duplas para correrem e bater a mão em um pandeiro que uma ADI segura no final da corrida. Retornar ao início da fila. Repetir.
- 2- **Gravuras / Encaixes** - Separar as crianças em dois grupos: sentados em roda. Colocar os encaixes de madeira: família / animais. Orientar (se for preciso) como montar. Conversar sobre os bichos que aparecem.
- 3- **Cambalhotas** - Colchonete / duas ADIs. Uma ADI organiza a fila; a outra ajuda a dar cambalhotas no colchonete. Repetir enquanto houver interesse.
- 4- **Desenhar** - colocar as crianças sentadas à mesa e cada uma com uma folha de papel. Dar giz de cera colorido e deixar que “desenhem” a vontade.
- 5- **Passeio** - sair com as crianças para brincar. No quintal externo: trepa / trepa, escorregador.
- 6- **Maquiar / Fantasiar** - Usar a caixa de fantasias. Fazer maquiagem nas crianças e deixar que se vejam no espelho.
- 7- **Brincar** - Com os carrinhos de encaixe em madeira coloridos. Montar pranchas com pedaços dos caixotes de madeira, para “escorregar” as peças de madeira, fazer “túneis”, etc. Vamos viajar de carro, ônibus, a pé.
- 8- **Bolas de meia** - Confeccionar seis (06) bolas de meia para montar brincadeiras de “chutar” em um “gol”, jogar com as mãos dentro de uma caixa.
- 9- **Pular obstáculo** - Estender um bastão no chão e marcando o ritmo com um pandeiro e pedir que as crianças pulem. *2º momento*: organizar duplas de mãos dadas e repetir o procedimento.
- 10- **Pintar** - Com tira grande de papel. Usar guache branco. Deixar que molhem os dedos na tinta e “pintem” o papel. É para se suarem.
- 11- **Gravuras** - Mostrar gravuras de animais. Dizer o nome deles e contar às crianças onde moram (habitat). “Imitar junto com elas”.
- 12- **Túnel** - Com duas fileiras de cadeiras e caixas de papelão por cima. Organizar para as crianças irem passando por dentro do túnel. Acompanhar cantando uma música.

mês	Sem	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex
maio	1ª m					
	t					
	2ª m					
	t					
	3ª m					
	t					
	4ª m					
	t					
junho	5ª m					
	t					

Tema: Vamos Viajar

MINI - GRUPO

1993

Jogo Corporal para: linguagem, conhecimento físico-lógico-matemático e sócio-afetivo



13- Brincar de roda - No caderno de música, escolher uma música já conhecida das crianças. 2º momento: "atirei o pau no gato".

mês	Sem	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex
maio	1ª m					
	t					
	2ª m					
	t					
	3ª m					
	t					
	4ª m					
	t					
	5ª m					
	t					
mês	Sem	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex
junho	1ª m					
	t					
	2ª m					
	t					
	3ª m					
	t					
	4ª m					
	t					
	5ª m					
	t					

Tema: Chegaram as férias**MINI - GRUPO****1993****Jogo Corporal para: linguagem, conhecimento físico-lógico-matemático e sócio-afetivo**

- 1- **Cantar** - Caderno de música: “Escravos de Jó”. Batendo as palmas, depois batendo o pé. Dividir em dois grupos, cada ADI com um grupo.
- 2- **Mostrar figuras** - Mostras as pranchas de bichos. Dar nome do animal mostrando. Pedir que cada criança repita o nome. Escolher junto com as crianças dois ou três bichos.
- 3- **Passear** - Sair com as crianças para brincar no escorregador e túnel do quintal. Ficar enquanto houver interesse. Se o tempo não permitir: colocar música para as crianças ouvirem, cantarem e dançarem.
- 4- **Correr** - Organizar as crianças em fila na área atrás da cozinha. Brincar de correr de uma porta a outra até pegar um brinquedo e voltar correndo. Os brinquedos estarão enfileirados, um para cada criança.
- 5- **Revistas** - Folhar revistas. *2º momento*: reunir as crianças em dois grupos, um com cada ADI. Brincar em encontrar nas revistas a figura de uma criança, uma mulher ou um bicho (se for um bicho, pedir as crianças digam que bicho é).
- 6- **Contar histórias** - Contar uma história curta. Sugestão: “O pato Donald”. Mostrar as figuras no correr da história. Utilizar os fantoches.
- 7- **Bastões** - Colocar os bastões para salto em distância. De mãos dadas com a criança a ADI e a criança fazem o salto. A outra ADI organiza as crianças em fila e todos vão batendo palmas para acompanhar a brincadeira.

mês	Sem	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex
julho	1ª m					
	t					
	2ª m					
	t					
	3ª m					
	t					
	4ª m					
	t					
agosto	5ª m					
	t					

Tema: Que bom, a primavera!

MINI - GRUPO

1993

Jogo Corporal para: linguagem, conhecimento físico-lógico-matemático e sócio-afetivo

- 1- **Cantar** - Apresentação dos “cantores” pelas ADIs chamando um de cada vez. Maquiar as crianças como flores. Música: “o cravo brigou com a rosa”.
- 2- **Contar história** - Álbum das flores e pássaros. A ADI solicita que as crianças imitem os sons e movimentos das figuras.
- 3- **Desenhar** - com giz de cera ou guache. Organizar trabalho individual e em folhas grandes para grupos de 4 a 5 “desenharem” juntos.
- 4- **Passeio** - Até o campinho (com acompanhamento de mais de uma ADI). Levar baldinho, pás, etc.. Brincar livremente.
- 5- **Ban-feira** - Fazer vários “saquinhos surpresa” com o material da Ban-feira. Pedir para as crianças virem pegar e a ADI vai dizendo o nome do material, junto com as crianças.
- 6- **Imitar** - Pedir às crianças que imitem o andar e a voz dos bichos que eles conhecem.
2º momento: fazer círculo no chão com giz e pedir que entrem dentro do círculo só as vaquinhas, porquinhos, cachorros, etc. Em cada círculo a ADI vai ser o “pegador” dos bichos.
- 7- **Jogar bola** - 1º momento: livremente. 2º momento: jogo de “taco” com garrafas de plástico.
- 8- **Dançar** - na sala com disco e gravações. No ritmo da música, estimular que: pule / batam o pé / batam palmas, etc., alternando esses movimentos.
- 9- **Rodinha de conversa** - Trabalhar o início de organização: falar um de cada vez. Todos sentados sem “atropelamentos”. Comentar sobre os passeio e o que mais interessa as crianças. 2o. momento: chamar a atenção para as plantas que viram, vasos, mato etc.
- 10- **Trepa-trepa** - Levar as crianças irem brincar no trepa-trepa e no escorregador.
- 11- **Folhear revistas** - Pedir que procurem: sapatos, crianças brincando, homens, mulheres, bichos: cachorro, cobra, cavalos, pássaros, etc.
- 11- **Brincar de pegar** - “Fantasma”: uma criança veste-se com lençol ou fralda e persegue os demais. Revezar quem vai ser o “fantasma”.
- 12- **Brincar com os encaixes**

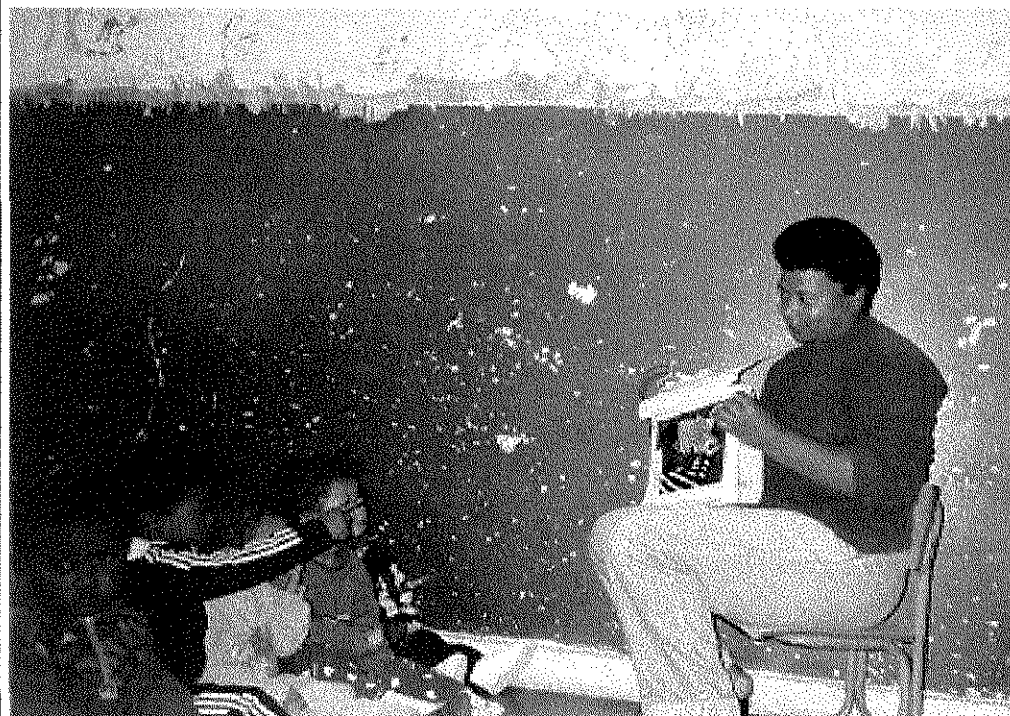
mês	Sem	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex
setembro	1ª m					
	t					
	2ª m					
	t					
	3ª m					
	t					
	4ª m					
	t					
outubro	5ª m					
	t					

Tema: Que bom, a primavera!

MINI - GRUPO

1993

Jogo Corporal para: linguagem, conhecimento físico-lógico-matemático e sócio-afetivo



13- Contar histórias - com albuns seriados (escolher o tema do bimestre) ou livro de história. Ex: "Zero, zero alpiste". Imitar com as crianças os personagens.

mês	Sem	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex
setembro	1ª m					
	t					
	2ª m					
	t					
	3ª m					
	t					
	4ª m					
	t					
outubro	5ª m					
	t					

Tema: A criança e o Natal**MINI - GRUPO****1993****Jogo Corporal para: linguagem, conhecimento físico-lógico-matemático e sócio-afetivo**

- 1- Contar histórias - com o "Álbum os bichos (domésticos)" explorar o som (voz) e movimentos desses bichos.
- 2- Dançar - Músicas infantis gravadas. Cantar junto, estimular a verbalização, o movi/o.
- 3- Integração com outros grupos - Atividades de música e dança com outros grupos maiores.
- 4- Pintura a guache - 1º momento: livre e em papel grosso. 2º momento: "Imprimir a mão". Cada criança é estimulada a falar da sua mão, a cor que foi usada, como ficou, se é igual ou diferente a dos outros, etc..
- 5- Encaixes - com "blocos de madeira". Trabalhar as formas: cumprido / curto, grosso / fino, grande / pequeno, etc..
- 6- Jogar bola - 1º mo/to: livremente. 2º mo/to: organizar o jogo para que a bola seja pega e jogada com as mãos em duplas. Organizar para que passe por dentro das pernas das crs.
- 7- Brincar de maquiagem - Maquiar as crianças e passear com eles pela creche, visitando os outros grupos.
- 8- Contar histórias - "Álbum as crianças". Comentar o que cada "quadro" sugere. Estimular que a criança se manifeste verbalmente, que fale de sua família, de seus irmãozinhos, da casa, de seus colegas da creche, etc.. Falar sobre as roupas das figuras: como as crianças estão vestidas no momento. Sobre os índios que as figuras mostram. Explorar bem o álbum.
- 9- Ver figuras - Ver figuras a medida que foram colocadas na parede. Comentar: o que é? / quantos são? / Onde estão? / o que estão fazendo?, etc.
- 10- Contar histórias - com albuns seriados (escolher o tema do bimestre) ou livro de história. Ex: "O patinho feio". Imitar com as crianças os personagens.
- 11- Integração com outros grupos - Apresentação do maternal 2 "Os saltimbancos". Assistir e comentar a dramatização com as crianças.
- 12- Encaixes - formas plásticas: redondas e quadradas. Explorar também as cores.

mês	Sem	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex
novembro	1ª m					
	t					
	2ª m					
	t					
	3ª m					
	t					
	4ª m					
	t					
dezembro	5ª m					
	t					

Tema: A criança e o Natal

MINI - GRUPO

1993

Jogo Corporal para: linguagem, conhecimento físico-lógico-matemático e sócio-afetivo



13- Brincar com caixas- Caixas grandes de papelão, brincar de empurrar, entrar dentro, puxar, colocar coisas dentro, retirar coisas, subir em cima, pular, etc.

mês	Sem	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex
novembro	1ª m					
	t					
	2ª m					
	t					
	3ª m					
	t					
	4ª m					
	t					
	5ª m					
	t					
mês	Sem	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex
dezembro	1ª m					
	t					
	2ª m					
	t					
	3ª m					
	t					
	4ª m					
	t					
	5ª m					
	t					

Tema: Comunicação/Circo		MINI - GRUPO						1994
Jogo corporal para: linguagem, conhecimento físico-lógico-matemático e sócio-afetivo								
1- Treinamento de esfínters. Adaptação ao pinico. - 1º momento: colocados a cada hora e meia (01 hr. : 30 min.) aproximadamente. 2º momento: banheiro, após já terem se adaptado ao penico e à ausência das fraldas. Espaçamento de horário atendendo ao pedido das crianças. 2- Jogos de encaixe - 1º momento: brincar livremente. 2º momento: pedir que “<i>juntem</i>” para guardar. 3º momento: pedir que distribuam entre o grupo. 3- Brincar (descalços) no pátio interno - com sucata: empurrar, virar de lado, etc. <u>material</u>: caixas de papelão grandes e de tamanho médio. 4- Cantar e mostrar histórias - álbuns seriados: “<i>Os bichos</i>”, “<i>Insetos</i>” e histórias infantis. Imitação do <u>andar</u> e dos <u>sons</u> dos bichos mostrados. 5- Jogar bola - livremente. 6- Brincar com os grupos do berçário e maternal 1 - com bola, com brinquedos, com sucata. 7- Brincar com bonecas - de casinha, de panelinha, etc. Dramatizações livres, escolha de parceiros preferenciais. 8- Dançar e brincar com músicas infantis. 9- Brincar com a bandinha. 10- Brincar de maquiar - para comemorar os índios e a páscoa. Obs.: Páscoa - Final de março Índio - Abril	mês	Sem	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	
	março	1ª m						
		t						
		2ª m						
		t						
		3ª m						
		t						
		4ª m						
		t						
		5ª m						
		t						
	mês	Sem	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	
	abril	1ª m						
		t						
		2ª m						
		t						
		3ª m						
		t						
		4ª m						
		t						
		5ª m						
		t						

Tema: Festa Junina		MINI - GRUPO						1994
Jogo corporal para: linguagem, conhecimento físico-lógico-matemático e sócio-afetivo								
1- Jogos de encaixe - elos coloridos, copos, cubos de madeira, dominós, estrelas coloridas, etc. 2- Brincar de roda - músicas já conhecidas e introduzir a cada 15 dias uma música nova. Sugestão: “a canoa virou”. 3- Pintar - papel manilha para pintura coletiva. Material: guache. 4- Cantar com bandinha - 1º momento: utilizar os instrumentos livremente. 2º momento: “tocar e cantar cantigas já conhecidas”. 5- Brincar com bola - 1º momento: livremente. 2º momento: chutar com os pés, jogar com as mãos, jogar com os bastões, etc. As ADIs orientam. 6- Brincar de casinha - material: bonecas, caixas de papelão, panos, carrinhos, panelinhas, etc. 7- Histórias - mostrar e contar. Utilizar álbuns seriados e livros da estante. 8- Passeio - 1º momento: em volta da creche. 2º momento: em sala conversar sobre o passeio, organizando roda de conversa.	mês	Sem	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	
	maio	1ª m						
		t						
		2ª m						
		t						
		3ª m						
		t						
		4ª m						
		t						
		5ª m						
t								
mês	Sem	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex		
	junho	1ª m						
		t						
		2ª m						
		t						
		3ª m						
		t						
		4ª m						
		t						
		5ª m						
		t						

Tema: Ecologia
MINI - GRUPO
1994
Jogo corporal para: linguagem, conhecimento físico-lógico-matemático e sócio-afetivo

- 1- **Contar histórias** - Sugestão: Coleção primavera - A rã e o pardal / o camundongo e as formigas / um passeio na cidade / o elefantinho guloso / o galo e a raposa.
- 2- **Pintar e fantasiar** - Brincar com as crianças baseando-se nos personagens que mais interessam nas histórias.
- 3- **Álbuns seriados** - Os bichos: a cada dia um álbum. Destacar as cores, as vozes dos bichos, as partes do corpo. Comparar com as partes do corpo das crianças.
- 4- **Imitar** - Os bichos trabalhados na atividade nº 3.
- 5- **Pintar** - com os *dedos*. Usar guache próprio. *1º momento*, temas livres. *2º momento*, com pincel. *3º momento*, com giz de cera.
- 6- **Brincar de cabra cega** - Explicar a brincadeira para as crianças.
- 7- **Encaixes de madeira e plástico** - Trabalhar “*cor e forma*” (redondo, quadrado, etc.).
- 8- **Blocos lógicos nas mesas** - *1º momento*, “**Junto**” com as crianças ir criando figuras: sapos, bonecos, carrinhos, etc. *2º momento*, pedir que as crianças “*criem*” suas próprias figuras.
- 9- **Apostar corridas** - “*Em dias de calor*” deixar as crianças **descalças**. Fazer o pedaço de gramado, atrás do berçário, como pista de corrida. Trabalhar começo e fim (da pista).
- 10- **Dançar** - Trazer o som para dentro da sala. Estimular a expressão corporal livre e dirigida de acordo com a letra da música.
- 11- **Brincar de casinha** - Mostrar os ambientes com várias caixas de papelão.
- 12- **Passeio nos arredores** - Sugestão: ir até o campinho. Levar carrinhos e sucata.
- 13- **Roda de conversa** - Fazer dois (02) grupos; um com cada ADI. Comentar o passeio, estimular a verbalização, organizando para falar um de cada vez.
- 14- **Recortes** - Recortar revistas e jornais. Trabalhar as cores básicas. Comparar com as roupas das crianças.
- 15- **Brincar de seguir um percurso** - Feito com cadeiras e caixas de papelão. O percurso pode ser feito: engatinhando, saltando, pulando feito um sapo, etc..

mês	Sem	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex
setembro	1ª m					
	t					
	2ª m					
	t					
	3ª m					
	t					
	4ª m					
	t					
	5ª m					
	t					
mês	Sem	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex
outubro	1ª m					
	t					
	2ª m					
	t					
	3ª m					
	t					
	4ª m					
	t					
	5ª m					
	t					

Tema: Ecologia**MINI - GRUPO****1994****Jogo corporal para: linguagem, conhecimento físico-lógico-matemático e sócio-afetivo**

16- Fazer bolinhas de papel - com jornal picado. Juntar em caixinhas e perguntar: Onde tem mais? / Onde tem menos? / Quais bolinhas são grandes? / Quais bolinhas são pequenas?, etc.

17- Colagem - Nas mesas: colar o material das atividades nº 14 e 16. Escrever (grande) o nome da criança em seu trabalho.

18- Brincar de pisar - Descalços todos: na ponta dos pés, “*o chão está molhado*”(fazer uma rodinha com giz ou sucata) não pode pisar no molhado. Arrastando os pés, “*caiu cola no chão*” os pés estão grudados. As ADIs fazem junto com as crianças. Repetir enquanto houver interesse.

19- Brincar com as bolas de meia - Proporcionar bastões e deixar a brincadeira livre.

20- Brincar c/ o túnel de pano - Trabalhar os conceitos: Primeiro, último, antes, depois, agora.

mês	Sem	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex
setembro	1ª m					
	t					
	2ª m					
	t					
	3ª m					
	t					
	4ª m					
	t					
	5ª m					
	t					
mês	Sem	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex
outubro	1ª m					
	t					
	2ª m					
	t					
	3ª m					
	t					
	4ª m					
	t					
	5ª m					
	t					

Tema: Negritude/Cidadania/Natal**MINI - GRUPO****1994****Jogo corporal para: linguagem, conhecimento físico-lógico-matemático e sócio-afetivo**

1- Brincar com bola - Traçar um risco no chão. Cada um jogará a bola com as mãos a partir desse risco. A bola deverá atingir um pano pendurado, um caixa de papelão, uma cadeirinha. Usar três (03) tamanhos diferentes de bolas (bola de meia / bola comum / bola do berçário).

2- Brincar de saltar - Fazer círculos no chão. A ADI dá a mão para a criança e pula junto. Fazer as variações possíveis: ADI e duas crianças / aumentar a distância / diminuir / pular sobre um colchonete. Se a criança conseguir fazer sozinha, deixa-la livre.

3- Brincar de pisar - Descalços todos: na ponta dos pés, “o chão está molhado”(fazer uma rodinha com giz) não pode pisar no molhado. Arrastando os pés, “caiu cola no chão”. Marcar com linhas os pontos de cola.

4- Brincar de saltar - Usar caixas de madeira / cadeirinhas. Auxílio da ADI. Forrar o chão com colchonetes. *1º momento*: Trabalhar sequência (antes / depois). *2º momento*: Andar sobre dois (02) ou três (03) caixas enfileiradas. Auxílio da ADI.

5- Fazer bolinhas de papel - Usar jornal picado. Cada criança terá uma caixinha para guardar seu material. Fazer com giz ou guache, marcas no chão para as crianças. Preencherem com suas bolinhas (círculos, retas, cilindros, etc.). As crianças vão fazendo e refazendo “os recheios”.

6- Brincar com tiras coloridas - Amarrar em cada braço da criança tiras compridas de pano colorido (saco de retalhos). *1º momento*: as crianças movimentam-se livremente. *2º momento*: colocar música e a ADI mostra vários movimentos que podem ser feitos e imitados seguindo o ritmo da música.

7- Passeio pelos arredores - (preferência: manhã). Levar sucata e carrinhos (quando for no campinho).

8- Recortar / colar - Revistas e jornais. *1º momento*: A ADI pode mostrar como fazer “*franjas*”. *2º momento*: deixar picar livremente. Fazer um painel com papel craft, onde as crianças irão colocar sua produção.

mês	Sem	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex
novembro	1ª m					
	t					
	2ª m					
	t					
	3ª m					
	t					
	4ª m					
	t					

--	--	--	--	--	--	--

mês	Sem	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex
dezembro	1ª m					
	t					
	2ª m					
	t					
	3ª m					
	t					
	4ª m					
	t					

Tema: Negritude/Cidadania/ Natal**MINI - GRUPO****1994****Jogo corporal para: linguagem, conhecimento físico-lógico-matemático e sócio-afetivo**

- 9- **Pintar** - Usar pincéis e guache para pintar sua produção da modelagem. Usar para enfeitar a árvore de Natal. Pintar no chão no pátio externo (guache branco).
- 10- **Modelagem** - Com argila. *1º momento*: deixar que as crianças manipulem a vontade seu pedaço de argila. *2º momento*: fazer bolinhas, cobrinhas de diferentes tamanhos. Deixar secar com uma linha de nylon ou barbante.
- 11- **Ler histórias** - Sugestão: “fuça-fuça o ratinho” / “o que eu sei fazer” / “a galinha dos ovos de ouro”. Mostrar as figuras e ir fazendo os comentários adequados. Estimular as crianças a perguntar e comentar.
- 12- **Contar histórias** - Sugestão: *1º momento*: “o camundongo e as formigas” / “a rã e o pardal” / “Histórias de Natal” *2º momento*: contar e mostrar: “Você é minha mãe?” / “Você é meu pai?”.
- Trabalhar o nascimento.
- 13- **Álbum seriado** - Os bichos (domésticos e selvagens); Crianças.
- 14- **Brincar com os fantoches** - Dançar e conversar com os fantoches livremente
- 15- **Fantasiar e maquiar** - Levar para se ver no espelho. Dançar.
- 16- **Brincar de casinha** - Mostrar os ambientes com várias caixas de papelão.

mês	Sem	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex
novembro	1ª m					
	t					
	2ª m					
	t					
	3ª m					
	t					
	4ª m					
	t					
	5ª m					
	t					
mês	Sem	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex
dezembro	1ª m					
	t					
	2ª m					
	t					
	3ª m					
	t					
	4ª m					
	t					
	5ª m					
	t					

Tema: Nascimento/ Páscoa**MINI - GRUPO****1995****Jogo corporal para: linguagem, conhecimento físico-lógico-matemático e sócio-afetivo****1- Treinamento para retirada de fraldas.****2- Álbuns seriados** - Os bichos: a cada vez mostrar um deles. Destacar as cores, as vozes dos animais, como eles “*andam*”. Brincar com as crianças imitando os bichos que eles escolherem.**3- Pintar / desenhar** - Com folhas grandes de papel craft , pincéis e guache. Fazer o trabalho coletivamente. *2º momento*. Pintar o chão (pátio externo - cozinha) com pincéis e guache branco.**4- Jogos de encaixe** - Dar um tipo de cada vez. Só introduzir outro tipo após retirar o 1º.**5- Cantar** - Introduzir música que eles já estejam acostumados a ouvir . Colocar as crianças em roda e cantar fazendo a mímica: levantar os braços, balançar as mãos, bater os pés etc.**6- Brincar de roda** - Cantando as músicas que foram trabalhadas no item 5.**7- Argila** - brincar com o material utilizando outros objetos *inclusive água* .**8- Brincar com as caixas de papelão** - Entrar e sair de dentro. A ADI estimula a esconder coisas dentro e em seguida “*achar*”. Cada vez deve esconder uma coisa diferente**9- Brincar com o túnel de pano** - *2º momento*: fazer um túnel com colchonetes e cadeiras.**10- Brincar com bola** - Utilizar grande, pequena e média. Brincadeira livre.**11- Ler história** - Contar história curta mostrando as figuras. Deixar que as crianças ponham as mãos, apontem e se manifestem. Organizar de um em um / de dois em dois.**12- Brincar de bonecas, carrinho e sucata** - **NÃO COLOCAR EXCESSO DE SUCATA.****13- Bandinha** - brincar livremente com os instrumentos.**14- Dar cambalhotas** - Forrar o chão com tapete. Todos sentados e a ADI ajuda a dar as cambalhotas, rolar de um lado para o outro, passar por baixo de um objeto colocado para esse fim etc.

mês	Sem	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex
março	1ª m					
	t					
	2ª m					
	t					
	3ª m					
	t					
	4ª m					
	t					
	5ª m					
	t					
mês	Sem	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex
abril	1ª m					
	t					
	2ª m					
	t					
	3ª m					
	t					
	4ª m					
	t					
	5ª m					
	t					

Tema: Nascimento/ Páscoa

MINI - GRUPO

1995

Jogo corporal para: linguagem, conhecimento físico-lógico-matemático e sócio-afetivo



15- Brincar descalço - pisar na grama atrás do berçário, na terra, no chão de cimento. Fazer “tremzinho”. Escolher dia seco e quente.

mês	Sem	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex
março	1ª m					
	t					
	2ª m					
	t					
	3ª m					
	t					
	4ª m					
	t					
5ª m						
t						
mês	Sem	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex
abril	1ª m					
	t					
	2ª m					
	t					
	3ª m					
	t					
	4ª m					
	t					
5ª m						
t						

Tema: Família/Festa Junina		MINI - GRUPO						1995
Jogo corporal para: linguagem, conhecimento físico-lógico-matemático e sócio-afetivo								
1- Fazer caretas - alegria, tristeza, choro, bravo, raiva, medo etc. (em frente ao espelho) 2 - Assoprar - uma vela acesa (mais perto, mais distante) ; figuras de papel presas como móveis; bolas de papel (enroladas pelas crs.) sobre uma superfície lisa. 3 - Fazer som - abertos - a,a,a,a,...é,é,é,é...; baixinho e ir aumentando a altura. Pronunciar sílabas: ba,ba, mé,mé,mé,mé; baixinho e ir aumentando. Realizar essa atividade com as crs. andando em fila ou em roda, quando o som ficar bem alto, cair no chão (sobre 1 colchonete ou ficar de cócoras). 4 - Imitar a voz dos bichos - mostrar os álbuns seriados: 00,1,9,10,16,17. A cada dia ou a cada período, mostrar 1 álbum diferente, dos que estão sugeridos. 5 - Cantar - Caderno de música - sugestão: escolher 3 bichos para serem trabalhados. Ex: gato, cachorro, sapo. As músicas terão como tema os bichos escolhidos. Caderno de música, págs. 1, 2, 3, 17, 23. 6 - Argila - Brincar de fazer rolinhos, bolinhas. Com tampinhas de garrafas “imprimir” figuras na massa. 7 - Brincar de respirar - respirar pela boca aberta perto de 1 espelho/ fechar a boca e inspirar pelo nariz e expirar pela boca/ A ADI coloca as crs. sentadas em círculo e ajuda a tapar o nariz e fechar a boca, repetindo a ordem verbalmente até que as crs. entendam o comando verbal/ inspirar, fechar uma das narinas exalar pela outra (trocar). 8 - Brincar de roda - Sugestão: “cai, cai, balão” (caderno de música, pág. 2). 9 - Brincar com giz - nos pátios externos/ ou salsa, execução de grafismos e rabiscos a vontade. 10 - Jogos de encaixe - a) encaixes de plásticos; b) pranchas de encaixes : “animais domésticos e fazenda”. Nas mesas do refeitório. 11 - Caixa surpresa - utilizar os bichos do zoológico e fazendinha, para as crs. adivinharem o que é. 12 - Passeio - Ir até o campinho/ quando for o turno da volante. Levar carrinhos e sucata para brincar.	mês	Sem	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	
	maio	1ª m						
		t						
		2ª m						
		t						
		3ª m						
		t						
		4ª m						
		t						
	5ª m							
t								
mês	Sem	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex		
junho	1ª m							
	t							
	2ª m							
	t							
	3ª m							
	t							
	4ª m							
	t							
5ª m								
t								

Tema: Família/Festa Junina

MINI - GRUPO

1995

Jogo corporal para: linguagem, conhecimento físico-lógico-matemático e sócio-afetivo

13 - Brincar no escorregador, e tanque de areia/ a ADI volante ajudando. Levar as bolas pequenas e sucata.

14 - Brincadeira livre - páteo externo.

15 - Ver e folhear revistas - A ADI mostra e comenta as figuras junto com as crs.

16 - Jogar boliche - multiuso dos pinos. Bater, jogar , rolar, colocar dentro de caixas, retirar ,com bolas.

mês	Sem	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex
maio	1ª m					
	t					
	2ª m					
	t					
	3ª m					
	t					
	4ª m					
	t					
	5ª m					
	t					
mês	Sem	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex
junho	1ª m					
	t					
	2ª m					
	t					
	3ª m					
	t					
	4ª m					
	t					
	5ª m					
	t					

CAPÍTULO VII

AVALIANDO A PROPOSTA



Natal indígena.

A adoção dos Temas Geradores atende a percepção do desencadear de interesses culturais e sociais por parte dos envolvidos no trabalho com a criança e pelo interesse das próprias crianças.

Falar em avaliação do processo educacional em uma creche, e sobretudo em relação à crianças da faixa etária enfocada neste trabalho, é desafiador: primeiro, porque crianças entre 02 e 03 anos, farão progressos em seu desenvolvimento, mesmo que não tenham um direcionamento por parte do adulto atuando junto ao seu aprendizado; segundo, porque a base referencial sobre este assunto diz respeito à escolarização formal da escola de primeiro e segundo graus.

Para **Lüdke e Mediano (1992)** a avaliação não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido, que no presente caso dá base às decisões a respeito da construção ativa do conhecimento por parte da criança, tendo como foco irradiador para a aquisição do legado cultural produzido pela sociedade, o Jogo Corporal. Essa premissa necessita que se tenha como resultado crianças ativas, alegres e inquisitivas.

Ao começar o trabalho pedagógico na creche Jardim Santa Edwiges, e encontrar em início de implantação, pela administração municipal da época, uma concepção construtivista de educação a ser adotada para todas as creches de São Paulo, era perceptível a necessidade de estabelecer um diagnóstico da situação encontrada. Com esse objetivo foi elaborado como ponto de partida, dois instrumentos de observação:

- a) anotação sistemática, durante alguns dias do trabalho desenvolvido em cada grupo, sem interferência do pedagogo;
- b) questionário de sondagem diagnóstica, com questões abertas e de múltipla escolha a ser respondido pelas ADIs.

Esses dois instrumentos tornaram possível chegar ao levantamento de alguns problemas que passaram a direcionar a ação pedagógica e posteriormente, levaram à este estudo. A direção da creche, dava andamento à proposta construtivista, dentro de suas possibilidades de disponibilidade de tempo e pessoal, pois não contava com uma coordenação pedagógica direta, sendo orientada pelas técnicas da então chamada Micro 5 e 6 de SURBES C/L..

Ao iniciar a implantação deste estudo na creche Parque Santo Antônio, sua diretora, também afinada com a orientação que as técnicas da mesma Micro estavam desenvolvendo junto às creches, já trabalhava uma proposta de educação construtivista com as educadoras de seu equipamento. Também sem contar com uma pedagoga nos quadros da mesma. Esse trabalho estava sendo facilitado porque a Santo Antônio estava fechada para reforma, o que possibilitava

desenvolver reuniões e outros procedimentos de treinamento e capacitação do pessoal, sem os problemas habituais que isso acarreta quando no andamento do trabalho normal com crianças. Um ano mais tarde, ao iniciar a implantação da proposta, propriamente dita, já havia uma ação em andamento, com características próximas quanto à visão educativa do trabalho com a criança, à desenvolvida na Santa Edwiges. Após a chegada da pedagoga à creche do Parque Santo Antônio, foi ela, elemento facilitador no desenvolvimento do presente estudo.

O quadro a seguir é a síntese dos dados observados com o primeiro dos instrumentos citados, em ambas as creches.

OBSERVAÇÃO DIAGNÓSTICA	
Jd. Sta. Edwiges	Pq. Sto. Antônio
As anotações das ADIs em diário, são sempre sobre os cuidados físicos: comida, saúde, acidentes	As anotações no diário além dos cuidados físicos relatam algumas atividades pedagógicas.
Há boa interação verbal adulto / criança, mas são conversas referentes aos cuidados do cotidiano	Há boa interação verbal adulto/criança, com algum direcionamento para conhecimentos específicos.
Opção de brinquedos por gênero: meninas / boneca; meninos / carrinho.	Não foi observada diferença na preferência por brinquedos, baseada no gêneros.
Não há proposta para as crianças, seja quanto às brincadeiras ou outras com propósitos educativos. São deixadas a vontade, considera-se suficiente proporcionar os brinquedos.	Há direcionamento visível quanto a atividades pedagógicas: preocupação c/ ampliação de vocabulário e direcionamento da atenção. Há proposta de canto e brincadeira de roda e outros.
Controle de esfínters, colocando-se a criança várias vezes ao dia no piniquinho, durante 10 minutos. Esse tempo pode estender-se por até 15, 20 minutos para alguns, até chegar sua vez de ser atendido	Controle de esfínters inicia-se as vezes antes da criança completar 2 anos. Mesmo procedimento da Santa Edwiges. Mesmo problema quanto a espera.
As crianças são solicitadas a cooperar quando se trata da guarda de brinquedos e recolher objetos	As crianças são solicitadas a cooperar quando se trata da guarda de brinquedos e recolher objetos.
As atividades são quase todas em sala. Não se utiliza as áreas externas. A alegação é quanto a sujeira, e segurança.	As atividades são quase todas em sala, ainda que o dia estivesse ensolarado. O espaço externo não oferece perigo e é limpo, mas as ADIs alegam o mesmo que na Santa Edwiges..
As atividades proporcionadas às crianças são no sentido de distraí-las. Há consciência de que as brincadeiras possam ter propósito educativo, mas não as executam com esse objetivo.	Algum direcionamento no sentido pedagógico das brincadeiras.
Há estímulo à partilha e controle das agressões entre as crianças.	Há estímulo à partilha e controle das agressões entre as crianças.
A independência e autonomia são trabalhadas quando se trata de comer, levar e trazer coisas de uso pessoal.	A independência e autonomia são trabalhadas quando se trata de comer, levar e trazer coisas de uso pessoal .
Tempo de espera entre as atividades de brincar, higiene, alimentação, quando o grupo está lotado, é grande. De 15 minutos para mais.	Tempo de espera entre atividades de brincar, higiene e alimentação, quando o grupo está lotado, é grande. Cerca de 10 a 15 minutos.
O respeito à individualidade se restringe a gostos alimentares, ir dormir, apego a determinados objetos da criança. O que facilite o controle do grupo. Ficar acordado, certas brincadeiras não são estimuladas.	O respeito à individualidade se restringe a gostos alimentares, ir dormir, apego a determinados objetos da criança. O que facilite o controle. Ficar acordado e certas brincadeiras não são estimuladas.
Boa tolerância e trabalho de acolhimento para os novos, tanto da creche quanto os que vem de fora. O “estranhamento” da criança é de curta duração: 2, 3 dias.	Boa tolerância e trabalho de acolhimento para os novos, tanto da creche quanto os que vem de fora. O “estranhamento” da criança é de curta duração: 2, 3 dias.

7.1 - Informações norteadoras do trabalho

Na creche do Jardim Santa Edwiges, após um primeiro período de observação, a intervenção da pedagoga direcionou-se na elaboração conjunta: ADIs, direção, demais funcionários, dos objetivos educacionais e profissionais a serem atingidos para o ano que se iniciava.

O questionário (Anexo 1), com questões abertas e de múltipla escolha, obteve informações categorizadas da forma que se segue, acrescida de algumas falas das ADIs.

1) Creche como espaço educativo

- a) Em andamento revisão da caracterização de creche apenas como espaço de guarda.

- *“A creche é um lugar para a criança brincar e se educar”.*

- b) Algum conhecimento teórico sobre o assunto, a prática contradizia a fala das ADIs.

- *“Tadinhos né, tem pais que não cuidam deles, aqui pelo menos eles são bem tratados, comem, ninguém bate neles”.*

2) Profissionalização vs visão doméstica do trabalho da ADI.

- a) Ao contrário da hipótese inicial, não havia mistura das instâncias doméstica e profissional.

- *“Aqui é como uma firma, a gente deve ter a mesma responsabilidade, só que muito mais. É especial, aqui a gente não lida com máquinas”.*

- *Eu faço a minha parte sei que tenho deveres mas também tenho direitos.*

- b) Surgimento de outro dado: profissão como trabalho desgastante, dever a ser cumprido, muito cansativo.

- *“Trabalhar com crianças cansa muito a cabeça é muito cansativo”.*

- *“A gente cumpre a nossa obrigação, além disso com meu trabalho mantenho a família”.*

3) Resistências quanto a mudanças de rotinas.

- a) Grande resistência quando o trabalho envolve manuseio de materiais como água, terra, “sujeira”. Quando há risco ou suposto risco para a segurança física da criança.
 - *“Brincar com água não, eles estão sempre resfriados, não dá. Além disso as mães não gostam quando eles vão sujos prá casa.*
 - *“Ah! estou satisfeita assim, me acostumei com minhas crianças. É mais um dia de trabalho”.*

4) Percepção da criança pelo adulto : autonomia, desenvolvimento geral.

- a) A criança é “coitadinha”, as ADIs, não sabem muito bem como lidar com esse quadro.
 - *“Eles precisam de um trabalho mais disciplinado das ADIs, acho que eles precisam experimentar mais”.*
 - *“Olha elas (as crianças de creche) são normais, a gente precisa parar de achar que elas são diferentes”.*
- b) A criança precisa de carinho, atenção e conscientização dos pais.
 - *“Sei lá, os pais deviam conversar mais com as crianças. Participar mais das reuniões e outras atividades com a gente”.*
 - *“Assim ajudava, não precisam esperar que a ADI puxe assunto. Tem muita criança que chega aqui com hematomas. Tem muita violência”.*

Com esses resultados fez-se uma reunião de reciclagem onde foi analisado em conjunto os dados obtidos, chegando-se às seguintes conclusões:

- 1) **Profissão** - O planejamento melhora o trabalho - deve ser flexível. A ADI, sente-se perdida no “grupão”, sozinha. Conforme a atividade a ser desenvolvida é necessário mais gente. Sem planejamento fica-se insegura. A creche é um lugar da profissão que é levado a sério, mas é especial por tratar com pessoas.
- 2) **Rotina de trabalho** - Questão de melhor organização do material. Ter na sua sala, o seu estoque de material, responsabilizando-se por ele. Distribuição das crianças quando falta “tia”, modelo bom é o da manhã (só não mistura o berçário e o mini-grupo). Periodicamente pode-se juntar os grupos para atividades específicas.
- 3) **Cooperação** - Todos são responsáveis pelas crianças, todas as ADIs. Melhorar a relação entre as pessoas. Fugir à rotina. Mudar a maneira de fazer as coisas, ter mais criatividade. Equipamentos da creche: solucionar ou melhorar. Sair mais com as crianças. Tipo de comida mais variada.
- 4) **Creche / criança / ADI** - Encaminhar para os especialistas do posto, com mais insistência, a criança com problemas emocionais, de fala atrasada, problemas de acuidade visual e outros.
- 5) **Orientação pedagógica** - Sente-se falta de uma orientação pedagógica direcionada e que dê suporte ao trabalho com as crianças.

A partir desses resultados, foi tentada a elaboração do planejamento juntamente com as ADIs.

A proposta foi prontamente recusada, porque: *“você está aqui e é esta a sua função, nós não ganhamos para isso, e nem sabemos fazer a programação”*. Após argumentos e contra-argumentos chegou-se à conclusão que o “fazer em conjunto” teria que esperar melhor ocasião para ser implantado.

Portanto, nesta creche, a elaboração do planejamento ficou a cargo exclusivo da pedagoga, sujeito a correções, revisões e redirecionamentos a partir

da observação do andamento das propostas e das avaliações das dificuldades observadas, tanto pelas ADIs quanto pela pedagoga. A periodicidade dessas avaliações foi sendo determinada, aos poucos, à cada quinze dias.

Ficou estabelecido no planejamento, a garantia de proporcionar atividades pedagógicas planejadas, por cerca de 02 horas pela manhã (ou até que a criança perca o interesse) e 01 hora no período da tarde. O período da tarde é “menor”, porque as crianças até 03 anos e 11 meses, dormem após o almoço, e muitos pais chegam para buscar seus filhos a partir das 16 horas. Tendo por base a constatação que a maioria das ADIs não têm nenhuma vontade, nem gostam de escrever e para que as anotações deixassem de ser apenas sobre os cuidados do cotidiano com a criança, os registros das atividades pedagógicas passaram, aos poucos, a ser feitos com o formato apresentado no capítulo VI. Esse formato é resultado do percurso do trabalho, pesquisa de procedimento de registros em pré-escolas e adaptação dos mesmos aos objetivos e necessidades da creche.

Na creche do Parque Santo Antônio, conforme referido à página 123 deste capítulo, o direcionamento pedagógico do trabalho com as ADIs, já estava em andamento quando da implantação desta proposta. O que se tem obtido, em função deste maior avanço é uma maior autonomia por parte das mesmas quanto a elaboração da programação pedagógica. Os demais itens e observações podem ser considerados os mesmos para ambas as creches: periodicidade das avaliações, tempo utilizado para atividades pedagógicas planejadas, formato de registro das atividades pedagógicas.

A adoção de Temas Geradores, atendeu o desencadear de interesses culturais e sociais por parte dos adultos e das crianças envolvidas na ação pedagógica. Significa, além da possibilidade de articulação do trabalho educacional com os interesses sócio-culturais da infância e dos adultos com ela envolvidos, respeitar seus diversos ritmos individuais. Está em oposição à

“obrigatoriedade” de festinhas que se convencionou ser próprias para a faixa de idade com as quais atuamos, fragmentando e justapondo informações sem sentido para a criança.

7.2 - Organização do material pedagógico

Na creche do Jardim Santa Edwiges, a organização do material para melhor desenvolvimento da ação educativa, solucionou-se com uma sala pedagógica, organizada e mantida por todos, mas supervisionada pela pedagoga. Todos os brinquedos e materiais estão guardados em caixas etiquetadas e em 2 armários para as peças e jogos mais delicados. São retirados, usados e guardados na medida da necessidade do desenvolvimento do trabalho sem maiores entraves. Foi uma ótima solução que acabou com as brigas sobre o que usar e quem usa, quem perdeu, quem quebrou. Todos passaram a se responsabilizar perante a pedagoga pela manutenção dos materiais e brinquedos. A constatação de que os brinquedos e materiais não mais se perdiam ou estragavam, passou a mobilizar os funcionários e ADIs para conseguir mais materiais seja por doações, compra ou confecção dos mesmos.

Dessa forma foi organizada uma biblioteca infantil com mais de cem volumes - conseguida por um pai, porteiro de grande escola particular; fantasias, doadas por uma casa de aluguel de fantasias - conseguida por uma ADI, que lá presta serviço de costureira; um fluxo constante de figuras coloridas, trazidas por todos que aos poucos compuseram vários “álbuns seriados” sobre temas como: animais selvagens, animais domésticos, esportes, profissões, animais aquáticos, seres marinhos, plantas, aves e pássaros, os meios físicos: terra, mar e ar, meios de transporte e outros. Estes álbuns são intensamente usados por todos os grupos e dão subsídios ao desenvolvimento de muitas propostas e atividades, que de

outra forma não poderiam ser tão bem resolvidas, já que demandariam consulta à muitos livros que a creche não tem condições de adquirir.

Na creche Parque Santo Antônio, optou-se pela organização de uma “brinquedoteca”, onde as crianças são levadas para desenvolver atividades específicas com os brinquedos que lá estão. Essa solução também tem funcionado muito bem e foi viável lá e não na Santa Edwiges, porque as suas salas após a reforma têm armários com portas e fechadura, o que possibilita a guarda dos materiais de uso mais constante sem que se percam ou sejam retirados sem consentimento. Portanto cada sala pode manter seus materiais de uso cotidiano sem maiores problemas.

Ao equacionar os problemas mais urgentes para implementação do trabalho como: o quê fazer, como fazer, com o quê fazer, começou a execução dos planejamentos propostos. Aí apresentaram-se de um lado, as resistências ao novo, resistência quanto a obrigatoriedade diária de trabalhar pedagogicamente e, de outro lado, o benefício do conhecimento prático das ADIs sobre as crianças solucionando o fazer de certas propostas, direcionando o trabalho.

7.3 - Resultados observados

Em se tratando de crianças de 02 a 03 anos, com o tipo de proposta desenvolvida nas creches estudadas, a avaliação tem-se realizado através de algumas estratégias que envolvem registros de observação escritos, registros fotográficos, e análises das discussões de avaliação quinzenais. Considero-a como tendo a função de informar ou conscientizar o educador acerca de como se encaminham os acontecimentos em seu grupo e não ser um instrumento de controle e conservação da ordem social estabelecida, como é tão comum dentro do sistema educacional formal. Deve ser um recurso que sirva de base para um

constante redirecionamento da ação pedagógica, buscando caminhos mais livres para a educação.

Com o propósito de obter a informação que desse conta da questão de qual tinha sido o resultado do esforço desenvolvido por todos, ao longo da implantação do projeto o que pode ser observado quanto a ação das crianças e ADIs é o que segue.

No Jogo corporal para linguagem verifica-se que as:

Crianças, têm maior fluência e competência verbal; maior verbalização espontânea; identificação verbal dos objetos de uso pessoal e dos colegas.

ADIs, aumento da interação verbal direcionada adulto/criança; perguntas; atenção para ouvir as respostas; leitura de histórias, contar histórias.

Crianças, pouca utilização de materiais gráficos.

ADIs, oportunização parcial na utilização de materiais gráficos. Ainda o argumento da sujeira; dificuldade na reposição do material.

Crianças, ampliação no uso dos recursos corporais na música e dança.

ADIs, percepção da necessidade de movimento; do prazer que as crianças sentem; nessa atividade as crianças “dão sossego”.

No jogo corporal para conhecimento físico e lógico-matemático verifica-se que as:

Crianças, localizam e reconhecem todos os ambientes da creche, interno e externo; curiosidade e manuseio de objetos do cotidiano da creche; maior competência na utilização e manuseio no uso de talheres, canecas, vestir, despir roupas simples, transportar objetos e coloca-los em seu lugar.

ADIs, oportunização do uso e manuseio de materiais variados; oferecimento de brinquedos e brincadeiras mais variadas; oferecimento de pequenos passeios pelo entorno do equipamento.

Crianças, poucas oportunidades no uso manuseio e observação de materiais que envolvam água, terra, areia, tinta; confundem a identificação das cores básicas; apresenta competência nas atividades de soprar e sugar (não confunde as ações); discrimina noções como grande/pequeno, quente/frio, leve/pesado.

ADIs, oportunização parcial das atividades de observação sistematizada. Pouca aceitação no manuseio de materiais que signifique “sujeira”, perigo, doença.

No Jogo Corporal para desenvolvimento sócio-afetivo verifica-se que as:

Crianças, desenvolvem a autonomia nos cuidados de asseio corporal; alimentação; uso e guarda de objetos; resolução de pequenas disputas; exploração e uso de brinquedos; participação nas brincadeiras.

ADIs, oportunização e estímulo para ações dos itens arrolados acima.

Crianças, desenvolvem a cooperação em situações de brincadeiras entre o próprio grupo e outros grupos; guardar objetos; buscar coisas; levar coisas; dar informações.

ADIs, estímulo e oportunização para os itens arrolados acima. Direcionamento par as atividades de trabalho e partilha de brinquedos.

Crianças, nem sempre podem expandir a própria curiosidade.

ADIs, oportunização de pequenos passeios; programas educativos na TV; conhecimento de novos brinquedos; preocupação quanto a segurança física da criança.

Crianças, manifestam com confiança sua agressividade, afeto, fazem perguntas.

ADIs, as manifestações físicas de afeto e carinho estão mais explicitadas, continua o controle das manifestações de agressividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



O Jogo Corporal procura garantir à criança um acervo de conhecimentos e experiências felizes.

Uma ação pedagógica não está isenta de um ponto de partida filosófico por parte daquele que a propõe. Seja explícita ou implicitamente, este ponto de partida é o fio condutor que vai encaminhar as propostas e práticas desenvolvidas. Para **Saviani (1983)** a base da filosofia é a confrontação da realidade e dos desafios enfrentados, as atitudes tomadas perante essa realidade, que faz com que o homem, ao longo da existência, desenvolva uma atitude de reflexão. O trabalho desenvolvido na realidade de creche de uma cidade como São Paulo, desencadeou problemas que levaram a reflexões encaminhadoras da proposta apresentada.

Ao encerrar este estudo, é possível verificar sua viabilidade, considerando sua aplicação ao longo de três anos, no caso da creche Jardim Santa Edwiges e durante dois anos no caso da creche Parque Santo Antônio. Considero também que esta não é a única forma de desenvolver uma ação educacional com crianças entre 02 e 03 anos podendo-se observar, através da avaliação, os limites que a realidade impôs às propostas dadas.

Os pressupostos teóricos e as ações realizadas, visaram desenvolver, facilitar e propiciar a construção do conhecimento por parte de quem aprende, enfatizando a base social e histórica desse processo.

O Jogo Corporal, como desencadeador e norteador das atividades de aprendizagem para as crianças pequenas é um grande auxiliar para a ampliação de seus horizontes, procurando garantir-lhes um acervo de conhecimentos e experiências felizes.

Os estudos de Piaget e seus seguidores contribuíram para este enfoque, sobretudo quanto a definição dos níveis de desenvolvimento infantil e suas formas de organização mental.

As relações e interações entre o meio e o sujeito e o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, encontrado em Vygotsky, proporcionou a percepção do ponto em que a ação pedagógica pode ser exercida com maior adequação por parte do adulto educador, destacando a perspectiva da natureza social do aprendizado. Assim, ambos os autores fundamentaram teoricamente e propiciaram, entre outros aspectos, a elaboração de propostas práticas adequadas à faixa etária enfocada.

Aliado às concepções de como acontecem o desenvolvimento da inteligência e do aprendizado, este trabalho procura demonstrar a importância do movimento para as crianças de 02 a 03 anos. **Gallardo (1993)** salienta que o desenvolvimento de capacidades e a aquisição de habilidades são dados quando a criança vivencia experiências, executa tarefas e atividades. Essas circunstâncias

são proporcionadas entre outros elementos, por uma planificação prévia e diversificada das atividades e pela preparação de um ambiente compatível com as necessidades da execução. Por isto, além dos objetivos explicitados inicialmente, a preocupação que atravessa todo este estudo foi criar uma proposta de conteúdos curriculares que não tivesse apenas dados teóricos, mas sugestões alicerçadas na vivência prática.

Esta mesma vivência prática que vê como fundamental para o processo do desenvolvimento infantil, o investimento no adulto educador, através de maior qualificação e reciclagens constantes. A valorização do profissional que trabalha diretamente com a criança é ir em direção à qualidade, da qual o poder público tem-se furtado por demasiado tempo. Esse adulto, que é o agente direto no trato com o educando, também precisa ampliar os limites do seu meio sócio-cultural, ainda que dele fazendo parte, participando da reflexão sobre os meios e modos de educar. A ampliação desses limites, é tão importante para ele quanto o é para a criança, do contrário fica-se submetido às variações que as diferentes políticas administrativas possam imprimir ao trabalho com a criança de creche.

BIBLIOGRAFIA

- ARIÈS**, Phillippe. *“História social da criança e da família”*. 2. ed. Rio de Janeiro : Editora Guanabara, 1978. 279 p.
- ASSMANN**, Hugo. *“Paradigmas educacionais e corporeidade”*. s. n. t. Piracicaba : Unimep, 1993.
- BAJTIN**, Mijail. *“La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de François Rabelais”*. Introdução e cap. V - La imagen grotesca del cuerpo en Rabelais y sus fuentes. Barcelona : Barral Editores, 1974.
- BOMTEMPO**, Edda, **HUSSEIN**, Carmen Lúcia e **ZAMBERLAN**, Maria Aparecida Trevisan. *“Variáveis que influenciam o comportamento de brincar”*. In. **BOMTEMPO**, Edda (Coord.). *“Psicologia do brinquedo : Aspectos teóricos e metodológicos”*. 1a. ed. EDUSP : São Paulo, 1986.
- BOSSARD**, James H.S. e **STOKER** Eleanor, Boll. *“Sociologia del desarrollo infantil”*. Caps. 2, 16, 17, 19, 20, 22. Versión española de : Mariano Santiago Luque. Editora Aguillar, Tolle, Lege, s. d.
- BRANDÃO**, Carlos Rodrigues. *“O que é educação”*. Coleção Primeiros Passos. 3a. ed. Editora Brasiliense : São Paulo, 1983.
- BRUEGEL**, Pieter. *“Jogos Infantis”*. Reprodução in Gênios da Pintura. Vol. II. Editora Abril Cultural : São Paulo, 1973.

- CAMPOS**, Maria M. Malta et ali. "Profissionais de creche". In : Cadernos de CEDES - Educação Pré-Escolar: desafios e alternativas. Cortez Nº 9 : São Paulo, 1984.
- CHANGEUX**, J. P. "Antropogênese". In : O homem neuronal. Lisboa, Dom Quixote, 1991. p.251-272.
- DRUCKER**, Peter F. "Sociedade Pós-Capitalista". Cap. 10 - Conhecimento : sua economia e sua prosperidade. Editora Pioneira : São Paulo, 1993.
- ELIAS**, Norbert. "The Civilizing Process - Vol. 1- The History of Manners". Cap. 2 - Civilization as a specific transformation of the human behavior. Pantheon Books : New York, 1936.
- FERREIRO**, Emília & **TEBEROSKY**, Ana. "Psicogênese da língua escrita". Artes Médicas : Porto Alegre, 1991.
- FONSECA**, Vítor da. "Psicomotricidade". Cap. 5 - A importância do conhecimento do corpo no desenvolvimento psicológico da criança. 2a. ed. Editora Martins Fontes : São Paulo, 1993.
- FONTANELLA**, Francisco Cock. "O corpo no limiar da subjetividade". Tese de Doutorado em Educação - Faculdade de Educação. UNICAMP : Campinas, 1985. 149p.
- FRANÇA**, Gisela Wajskop. "O papel do jogo na educação das crianças". Caderno Idéias Nº 7. FDE : São Paulo, 1990. p., 46-56.

- FREIRE**, João Batista. “Educação de corpo inteiro: Teoria e prática da Educação Física”. Editora Scipione : São Paulo, 1989. 224p. p.15-65, 159-191.
- GALLARDO**, Jorge S. Perez. “Modelos de atuação do profissional de creche”. Dissertação de Doutorado - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1993.
- GOMES**, Vera Miranda. “Prática Psicomotora na Pré-Escola”. Editora Ática : São Paulo, 1992.
- GONÇALVES**, Maria Augusta Salin. “Sentir, Pensar, Agir: Corporeidade e Educação”. Papirus Editora : Campinas, 1994. 196 p.
- HADDAD**, Lenira. “A creche em busca de sua identidade : perspectivas e conflitos na construção de um projeto”. Dissertação de Mestrado - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1989.
- HUIZINGA**, Johan. “Homo Ludens”. Cap. I - A complexidade de um fenômeno. Perspectiva : São Paulo, 1980.
- KAMII**, Constance, e **DEVRIES** Rheta. “O conhecimento físico na educação pré-escolar. Implicações da teoria de Piaget”. Artes Médicas : Porto Alegre, 1985
- KAMII**, Constance. “Educação Construtivista: uma orientação para o século 21”. In Palestra no Círculo de Chicago”. Celebrando aniversário do Centro de Círculo de Crianças da Universidade de Illinois, 1982.

KAMII, Constance. “A criança e o número”. Papirus Editora : Campinas, 1990.

KRAMER, Sônia (Org.). “Com a pré-escola nas mãos. Uma alternativa curricular para a educação infantil”. 3a. ed. Editora Ática : São Paulo, 1994.

_____, “A formação do professor como leitor e construtor do saber”. In. **MOREIRA**, Antônio Flávio Barbosa (Org.). “Conhecimento educacional e formação do professor, questões atuais”. Editora Papirus : Campinas, s.d.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. “O Brinquedo na Educação. Considerações Históricas”. Série Idéias, 7. FDE : São Paulo, 1990.

LE BOULCH, Jean. “O desenvolvimento psicomotor do nascimento até 6 anos”. 7a. ed. Artes Médicas Sul Ltda. : Porto Alegre, 1992. 219p.

LÜDKE, Menga e **MEDIANO**, Zélia (Coords.). “Avaliação na escola de primeiro grau. Uma análise sociológica”. Papirus Editora : Campinas, 1992.

MUSSEN, Paul H. “O desenvolvimento psicológico da criança”. Zahar Editora : Rio de Janeiro, 1983.

NALINI, D. “Currículo”. CRECHEPLAN. Centro de estudos e Informações. s. n. t., 1992.

NICOLAU, Marieta Lucia Machado. “A educação pré-escolar. Fundamentos e Didática”. Editora Ática : São Paulo, 1985.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. “Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico”. Editora Scipione : São Paulo, 1993.

PARLEBAS, Pierre. “Perspectivas para una educación física moderna”. 1a. edición Española. Ed. Unisport Andalucía : Málaga, 1987.

PIAGET, Jean. “Seis Estudos de Psicologia”. Forense Universitária : Rio de Janeiro, 1976.

ROCHA FERREIRA, Maria B. “Crescimento e performance: Um fenômeno bio-cultural”. Conferência proferida no IV Congresso de Educação Física dos países de língua portuguesa. Março 1995.

ROCHA FERREIRA, Maria B. “Aspectos bio-culturais relativos ao crescimento, performance física e desenvolvimento psicológicos em pré-escolares de nível sócio-econômico baixo”. Relatório FAEP. Pesquisa 253, 1991.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. “Reorientação Curricular das Escolas Municipais de Educação Infantil”. 1989-1992.

SAVIANI, Demerval. “Escola e democracia.” Editora Cortez : São Paulo, 1983(a).

_____, “Educação : do senso comum à consciência filosófica”. Editora Cortez : São Paulo, 1983(b).

_____, “Pedagogia Histórico - Crítica : Primeiras aproximações”. 5a. ed. Editora Autores Associados : São Paulo, 1995.

- SANTIN**, Silvino. “Perspectivas na corporeidade.”. In: **MOREIRA**, W. W. (org.). “*Educação Física e esportes: Perspectivas para o século XXI*”. Papirus Editora : Campinas, 1992.
- SILVA**, Tereza Roserley Neubauer da. “Contextualizando o currículo escolar”. Caderno Idéias, Nº 6. FDE : São Paulo, 1989.
- SOARES**, Carmen Lúcia. “Educação Física : raízes européias e Brasil”. Autores Associados : Campinas, 1994.
- THIESSEN**, Maria Lucia e **BEAL**, Ana Rosa de Oliveira. “Pré-Escola, Tempo de Educar”. Editora Ática : São Paulo, 1993.
- THIOLLENT**, Michel. “Metodologia da pesquisa - Ação”. Coleção temas básicos de pesquisa - Ação. Editora Cortez e Editora Autores Associados : São Paulo, 1988.
- TORRES**, Rosa Maria. “Que (E Como) É Necessário Aprender?”. Papirus Editora : Campinas, 1994.
- VYGOTSKY**, Lev Semenovitch. “A formação social da mente”. 4o ed. Editora Martins Fontes : São Paulo, 1991.

ANEXO 1

- 1 - Você gosta de ser ADI? Por-que?
- 2 - Você gostaria de ser ADI volante? Por-que?
- 3 - Como você vê as relações com os demais setores da creche?
- 4 - Descreva a sua rotina diária. Está satisfeita com ela? Por-que?
- 5 - Você coopera com sua colegas? Como?
- 6 - A creche é.....
- 7 - O que propõe aos pais para melhorar seu trabalho como ADI?
- 8 - Como você vê a criança da creche? Explique.
- 9 - Quando a criança chega ao meu grupo ela é assim....., quando ela sai é assim.....

A) Assinale a alternativa que você acha mais importante.

- O trabalho com criança é bom.
- O horário de trabalho é compensador.
- O trabalho com criança é muito cansativo.
- As colegas não colaboram na organização.
- Trabalhando eu tenho independência e mantenho a casa.

B) Assinale a alternativa que você acha mais importante.

- É bom lidar com crianças de grupos diferentes.
- O trabalho com crianças de outros grupos é bem visto pelas colegas.
- Trabalhar com vários grupos é muito desgastante.
- Gosto de mudanças.
- As crianças gostam de variar as “tias”.

C) Das alternativas abaixo escolha três.

- Os outros setores da creche interferem positivamente em meu trabalho.
- Os outros setores prejudicam as atividades com as crianças:
 - no pátio [];
 - no banheiro [];
 - na cozinha [];
 - no refeitório [];
 - no espaço externo [] .
- Me ofereço para ajudar as colegas quando tenho tempo.
- Conservo e limpo o lugar e o material usado pelo meu grupo.
- Dou cobertura em outras funções que não são as minhas.
- Gostaria de ajudar mas não posso deixar as crianças sozinhas.
- Não gosto muito, mas ajudo sempre que necessário.

D) Assinale com um [x] o que gostaria de mudar e com um [0] o que pode ficar como está.

- Entrada das crianças [];
- Refeições [];
- Atividades pedagógicas [];
- Higiene [];
- Descanso [];
- Reagrupamento das crianças [];
- Disciplina das crianças [];
- Cooperação das famílias [].

E) Escolha uma (01) alternativa.

- A creche é um lugar para proteger as crianças. As mães podem trabalhar sossegadas.

- É um lugar para a criança crescer, desenvolver e se educar.
- É o lugar do meu trabalho.
- A creche é um lugar que a criança pode ficar até ir para a escola.
- A creche não é um bom lugar para educar uma criança.

F) Assinale com um [x] o que é bom e com um [0] o que é ruim.

- Ter conversas com as famílias na entrada ou saída das crianças;
- Reunir as famílias e ADIs;
- Fazer passeios em que as famílias também participem;
- Fazer reuniões por grupos;
- Programar festas com as famílias de todas as crianças;
- Programar festas com as famílias do meu grupo.

G) Assinale uma alternativa que você acha mais importantes

- A criança que frequenta creche é carente.
- Todas as crianças são parecidas em suas necessidades.
- A criança de creche é mais esperta do que as outras que ficam em casa.
- A criança na creche tem mais carinho do que em casa.
- Na creche a criança se desenvolve melhor, aprende mais.