

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA  
MESTRADO INTERINSTITUCIONAL UNICAMP/UFG**

**MILNA MARTINS ARANTES**

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E  
PRÁTICAS DE PROFESSORES**

**Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado  
em Educação Física da Universidade Estadual  
de Campinas/SP, para obtenção do título de  
Mestre em Educação Física, sob a orientação  
da Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa.**

**CAMPINAS**

**2003**

**UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL**

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação de mestrado defendida por Milna Martins Arantes e aprovada pela Comissão Julgadora em 12.02.2003.



---

Profª. Dra. Ivone Garcia Barbosa

- Orientadora -

UNIDADE	8e
Nº CHAMADA	TUNICAMP
	Ar14e
V	EX
TOMBO BC/	59600
PROC.	16-124103
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PTEÇO	R\$ 11,00
DATA	15/10/03
Nº CPD	

CM00186373-6

BIB ID 294996

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNICAMP**

Arantes, Milna Martins

Ar14e Educação Física na educação infantil: concepções e prática de professores / Milna Martins Arantes. – Campinas: [s.n], 2003.

Orientador: Ivone Garcia Barbosa

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

1. Educação Física. 2. Educação infantil. 3. Movimento. 4. Jogo. 5. Afetividade. I. Barbosa, Ivone Garcia. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

**Agradeço a todos aqueles que muito  
carinhosamente têm me apoiado neste grande  
desafio e aventura que é o conhecimento.**

*À todo homem o direito de viver, de ser ele mesmo, vindo a ser o que sua coragem e imaginação façam dele.*

Thomas Wolf

**LISTA DE ABREVIATURAS**

- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 9394/96**
- Rcnei – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**
- RME – Rede Municipal de Ensino de Goiânia**
- SME – Secretaria Municipal de Educação de Goiânia**
- Cmei – Centro Municipal de Educação Infantil**
- CEI - Centro de Educação Infantil**
- UFG – Universidade Federal de Goiás**
- Unicamp – Universidade Estadual de Campinas**
- FE – Faculdade de Educação**
- FEF – Faculdade de Educação Física**
- MEC – Ministério da Educação e Cultura**
- Proep – Programa Nacional de Educação Pré-Escolar**
- Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**
- GT – Grupo de Trabalho**
- Coedi – Coordenadoria de Educação Infantil**
- Fundec – Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário**
- SAM – Serviço de Assistência a Menores**
- Funabem – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor**
- Febems – Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor**
- LBA – Legião Brasileira de Assistência**
- ONU – Organização das Nações Unidas**
- Unicef – Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância**
- Omep – Organização Mundial de Educação Pré-Escolar**

## RESUMO

Este estudo teve a intenção de analisar a inserção da Educação Física na Educação Infantil na Rede Municipal de Goiânia à luz das contribuições teóricas de Henri Wallon (1980; 1998) e Lev S. Vygotsky (1994), a partir das categorias movimento, jogo, afetividade e interação, desvelando sua importância no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Buscamos ressaltar e discutir o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, tendo em vista que este é um documento que se pretende hegemônico e está presente nas instituições de Educação Infantil como referencial para a construção e elaboração da prática pedagógica. Para tanto dialogamos, no primeiro momento, com as obras que compõem a bibliografia do Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil (RCNEI), como L.S.Vygotsky(1994), H.Wallon (1980;1998), I. Galvão (1992), Piaget (1990), Freire (1991), W. Benjamin (1984), D.B. Elkonin (1998), G. Wajskop(1997), entre outros. Com vistas a analisar suas obras, contrapondo-as na tentativa de desvelar as diferentes concepções de criança, aprendizagem e desenvolvimento infantil, movimento e jogo/brincar presentes no Documento. No segundo momento da pesquisa, estabelecemos um diálogo entre a prática pedagógica de 10 (dez) professores de Educação Física de Goiânia e a teoria de Henri Wallon (1980; 1998) e Vygotsky (1994). Tendo como categorias de análise o movimento, a afetividade e a interação. Buscando estabelecer uma relação entre a prática pedagógica e os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Com este estudo pretendemos ampliar as discussões da área no que se refere ao trato destas categorias, buscando compreender sua importância para a primeira infância, bem como o papel da Educação Física e da cultura corporal neste contexto educativo.

## ABSTRACT

This study had the intention of analyzing the insert of the Physical education in the Infantile Education in the Municipal Net of Goiânia to the light of Henri Wallon's theoretical contributions (1980;1998) and Lev S. Vygotsky (1994), starting from the categories movement, game, affectivity and interaction, revealing his/her importance in the learning process and infantile development. We looked for to stand out and to discuss Referential National Curricular for the Infantile Education, tends in view that this is a document that hegemonic is intended and it is present in the institutions of Infantile Education as referential for the construction and elaboration of the pedagogic practice. For so much we dialogued, in the first moment, with the works that compose the bibliography of National Referential Curricular for the Infantile Education (RCNEI), like L.S.Vygostky (1994), H.Wallon (1980;1998), I.Galvão (1992), Piaget (1990), Freire (1991), W. Benjamin (1984), D.B. Elkonin (1998), G. Wajskop (1997), among others. With views to analyze their works, opposing them in the attempt of revealing the different child conceptions, learning and infantile development, I move and present jogo/brincar in the Document. In the second moment of the research, we established a dialogue among the pedagogic practice of 10 (ten) teachers of Physical education of Goiânia and Henri Wallon's theory (1980; 1998) and Vygotsky (1994). Tends as analysis categories the movement, the affectivity and the interaction. Looking for to establish a relationship between the pedagogic practice and the learning processes and infantile development. With this study we intended to enlarge the discussions of the area in what refers to the treatment of these categories, looking for to understand his/her importance for the first childhood, as well as the paper of the Physical education and of the corporal culture in this educational context.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>01</b>
 <b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>RCNEI: REFERÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE O MOVIMENTO E O JOGO .....</b>	<b>08</b>
<b>1.1. RCNEI/98: história de sua produção .....</b>	<b>08</b>
<b>1.2. O Movimento e o Jogo: as teses defendidas no Rcnei e as obras que lhe dão suporte teórico – conceitos, contradições e desafios .....</b>	<b>12</b>
<b>1.2.1 RCNEI: perspectivas epistemológicas .....</b>	<b>18</b>
<b>1.2.2 O movimento e o jogo .....</b>	<b>29</b>
 <b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>43</b>
<b>2.1. Inserção da Educação Física na Educação Infantil: aspectos gerais e o caso de Goiânia .....</b>	<b>43</b>
<b>2.2. O movimento, a afetividade e interação: discutindo a prática pedagógica dos professores de educação física de Goiânia.....</b>	<b>52</b>
<b>2.2.1. O movimento e a afetividade .....</b>	<b>53</b>
<b>2.2.2. Interações, aprendizagem e desenvolvimento .....</b>	<b>72</b>
 <b>À GUISA DE CONCLUSÃO .....</b>	 <b>85</b>
 <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	 <b>89</b>
 <b>ANEXOS.....</b>	 <b>92</b>

## INTRODUÇÃO

Refletir sobre a Educação Física e Educação Infantil hoje se faz necessário e é de grande relevância em função das novas determinações impostas pela Lei de Diretrizes e Base da Educação 9.394/96 (LDB), pelas orientações instituídas através das políticas educacionais, via Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Rcnei) e das novas perspectivas colocadas para a Educação Física a partir de projetos e das teorias em construção no campo acadêmico.

Esta pesquisa que propomos surgiu dos estudos e trabalhos que temos desenvolvido na área de Educação Física, na Educação Infantil ao longo de sete anos. Temos aprofundado nossas leituras em produções teóricas que apresentam uma reflexão dialética dos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil, com vista a construirmos novas versões críticas sobre as práticas pedagógicas em Creches, Pré-escolas e Centros de Educação Infantil de tal forma que possamos, cada vez mais, capacitarmo-nos para intervir qualitativamente na educação de crianças pequenas.

Durante seis anos (1994-1999) desenvolvemos um projeto de atuação na Creche da Universidade Federal de Goiás (UFG), que atende crianças de zero a quatro anos e onze meses, filhos de funcionários, professores e alunos daquela Universidade. Nossas ações foram marcadas por constantes reflexões teórico-metodológicas, participando de projetos que abarcaram atividades de massagem com bebês, natação (brincadeiras aquáticas) para crianças de dois a quatro anos e jogos, sobretudo, os jogos de faz-de-conta.

No período de 1999 a 2001, atuamos na Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME), primeiramente fazendo parte do Departamento de Ensino atuando na Divisão de Educação Infantil. Participamos do processo de municipalização das instituições que atendem crianças menores de sete anos, como professora formadora de profissionais, assessoria e acompanhamento das instituições municipalizadas, elaboração de leis municipais e do currículo para Educação Infantil.

Num segundo momento, trabalhamos como professora de Educação Física em uma Creche<sup>1</sup>, conveniada com a RME, atuando nos turnos matutino e vespertino, com os agrupamentos “berçário”, “turmas de um, dois, três e quatro anos”. Neste período, 15 professores de Educação Física e um de Educação Artística puderam assumir o trabalho docente neste nível de ensino. O trabalho desses professores consistia em assumir as diferentes turmas/agrupamentos por aproximadamente uma hora, desenvolvendo atividades lúdico pedagógicas com as crianças. A preocupação com as possibilidades efetivas na realização e concepção desse trabalho na Educação Infantil e, ainda, a vivência e estudos individualmente experienciados neste campo levou-nos a pesquisar a prática destes profissionais, a referência teórico-metodológica a que tinham acesso e as contribuições que a leitura acadêmica de orientação dialética poderiam lhes oferecer.

No ano de 2001 na mudança de gestão política<sup>2</sup> estes profissionais foram “convidados” a se “retirarem” da Educação Infantil, sem maiores explicações e sem uma avaliação de seu trabalho. Tal atitude da Secretaria Municipal de Educação (SME) exigiu-nos

---

<sup>1</sup> Esta Creche passou a ser denominada Cmei no ano de 2002.

<sup>2</sup> Em 2001 acontece em Goiânia a mudança de gestão PSDB-PT. Esta implicou um novo reordenamento na Prefeitura Municipal e conseqüentemente na Secretaria Municipal de Educação. Esta teve seus profissionais e projetos modificados em virtude da nova orientação política. Tal postura não considerou os avanços conquistados pela antiga gestão, em especial no que tange a Educação Infantil.

muitas reflexões críticas quanto à ruptura e a descontinuidade administrativo-pedagógica, percebendo por dentro uma negação da autonomia frente a um trabalho.

Ao longo desses anos, viemos discutindo alguns aspectos desse processo com a Profª. Dra. Ivone Garcia Barbosa e com outros pesquisadores e profissionais da educação.

Observamos que vem ocorrendo por parte de muitas pessoas que lidam com a Educação Infantil uma preocupação em reinterpretar a contribuição da Educação Física para os processos de aprendizagem e desenvolvimento conforme uma postura mais dialética, isto é, de modo menos tradicional, visão esta, até então dominante entre nós.

Realizamos vários estudos na Faculdade de Educação/UFG e na Faculdade de Educação Física/UFG, participando de Grupos de Estudo, tendo a oportunidade de discutir algumas implicações da abordagem materialista dialética com profissionais da área de Educação Física e com outros pesquisadores e profissionais da Educação. Esta abordagem nasce da luta do proletariado em construir uma nova concepção de mundo que permite transformar radicalmente as relações sociais e superar a filosofia idealista. O materialismo dialético foi a única filosofia que lutou contra a feudalidade nas instituições e nas idéias, fiel aos ensinamentos das ciências naturais, hostil às superstições, ao *beatismo*<sup>3</sup>.

Segundo Lênin (apud Sodré 1968: 80), esta é uma doutrina que trata da conexão universal e do desenvolvimento do mundo caracterizado pelo:

... desenvolvimento em espiral, por saltos, catastrófico, revolucionário, de intermitências de gradação, transformação de quantidade em qualidade, impulsos internos orientados para o desenvolvimento e engendrados pela própria contradição, pelo choque de forças e tendências distintas que atuam sobre um determinado corpo, bem nos limites de dado fenômeno ou no seio de determinada sociedade.

---

<sup>3</sup> Emprestamos o termo “beatismo” de N. W. Sodré (1968) nos referindo à tendência de afirmar práticas a partir de crenças.

A perspectiva dialética favorece a formação do sujeito e da compreensão do mundo a partir da análise histórica, isto é, compreender que o conhecimento foi produzido historicamente pela humanidade e o papel de cada sujeito na história desta produção. Para Marx (apud Sodré, 1968:80), o materialismo dialético é a ciência das leis gerais do movimento, tanto do mundo externo como do pensamento humano, cujos princípios são o movimento, a totalidade, a contradição e a negação da negação.

Nesta lógica o movimento passa a impor-se à reflexão, ao debate e à compreensão do mundo e do homem, tornando-se, pois fundamental. Tudo está em constante mudança, a condição natural dos corpos é o movimento e não o estado de repouso. Rompe-se, assim, a idéia de terminalidade e estaticidade, passando a compreender que a produção humana se expressa em determinados estágios da humanidade, desenvolvendo-se a partir dos processos históricos e está em constante transformação.

Para a dialética marxista, o conhecimento é totalizante e a atividade humana deve ser analisada sob o ponto de vista da totalidade, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada. Cada fenômeno faz parte de uma rede complexa de relações em contrapartida à análise isolada dos fatos. A verdade é o todo, é a partir da visão do conjunto que podemos avaliar a dimensão de cada elemento. Assim em uma sociedade, muda-se primeiro a vida material, social, e depois, em consonância com isso, muda-se também a consciência dos homens. No pensamento dialético as contradições constituem o *tecido* de cada totalidade. As conexões que existem entre realidades diferentes criam unidades contraditórias, as quais são essenciais para o raciocínio, isto é, para a elaboração de sínteses. No processo de elaboração da síntese engendra-se outro princípio importante à negação. Para Marx (s/d, vol.2), em

nenhuma esfera pode haver desenvolvimento que não negue suas formas precedentes de existência. Assim, o desenvolvimento se produz negando o velho, através do novo.

Assim, percebemos, cada vez mais, a necessidade de resgatar de modo mais sistemático a importância das categorias: *movimento, jogo, interação, afetividade para aprendizagem e desenvolvimento infantil*. Para elaborarmos nossa dissertação de mestrado do curso de Mestrado em Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, optamos por aprofundarmos nosso estudo partindo de um diálogo crítico sobre o Referencial Curricular para Educação Infantil (1998), analisando-o e contrapondo-o aos conceitos e fundamentos sobre o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento humano com base na teoria dialética, resgatando do mesmo a importância do movimento e do jogo para a aprendizagem e desenvolvimento infantil e discutindo e refletindo a prática pedagógica dos professores de Educação Física de Goiânia na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação.

Tomamos como referência as obras de Wallon (1879-1962) e Vygotsky (1896-1934), por considerarmos que as obras destes autores têm muito a contribuir para uma leitura dialética do processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, visto que os mesmos propõem o estudo da criança de forma contextualizada e concreta, isto é, um estudo capaz de compreendê-la como sujeito, inserido no seu meio.

Henri Wallon (1980; 1998), através dos estudos desenvolvidos na área de psicologia pesquisou as relações existentes entre o organismo e o psiquismo. Para a Educação Física o autor traz grandes contribuições quanto à compreensão da complexidade e dinamismo do movimento humano e suas relações com as atividades mentais e afetivas, a importância do comportamento emocional, da consciência de si, do jogo e da atividade lúdica como um dos fatores que permitem a adaptação e a inserção da criança no meio social.

L.S. Vygostky (1994) em sua carreira como psicólogo após a Revolução Russa de 1917, abriu novas linhas de investigação sobre a descrição e a explicação das funções psicológicas superiores, bem como a função dos instrumentos e dos signos, criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana. Destacaremos em nossa pesquisa a interação entre aprendizagem e desenvolvimento proposta pelo autor e o papel do brinquedo/jogo no desenvolvimento infantil.

Com base neste estudo, pensamos poder contribuir para a construção de uma práxis pedagógica junto às crianças que freqüentam a Creche e Cmei<sup>4</sup>, consideradas por nós como um contexto privilegiado para a aprendizagem e desenvolvimento infantil.

No primeiro capítulo, discutimos a constituição do Rcnei, abordando o contexto de sua elaboração, sua proposta teórico-metodológica para a utilização do jogo e do movimento, análise e contraposição das obras que lhes deram suporte, principalmente com as obras de orientação dialética. Para tanto, retomamos as leituras de algumas obras que fazem parte da referência bibliográfica do Rcnei.

Já no segundo capítulo, resgatamos as categorias movimento, jogo/brincadeira, afetividade, interação discutidas por Wallon (1980; 1998) e Vygotsky (1994) para analisar a prática pedagógica dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil da RME de Goiânia, com vistas a compreender e discutir a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, relacionando as suas experiências práticas com a teoria dialética.

---

<sup>4</sup> Neste trabalho utilizaremos a palavra Creche para designar algumas instituições da RME de Goiânia que atendem crianças de zero a quatro anos e onze meses e Cmei para designar instituições que atendem crianças de zero a seis anos e onze meses. A LDB 9394-96 determina a nomenclatura creche para os espaços educativos que atendem crianças de 0 a 3 anos de idade e CEI para os que atendem crianças de 4 a 6 anos.

Nas considerações finais ressaltamos a importância da perspectiva dialética para a Educação Infantil e para a Educação Física, ou seja, a relevância de compreender a concepção de mundo, homem e criança presente na mesma. E, ainda, ressaltar a importância deste estudo para os profissionais de Educação Física que atuam nas Creches e Centros Municipais de Educação Infantil.

# CAPÍTULO 1

## RCNEI: REFERÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE O MOVIMENTO E O JOGO

No presente capítulo abordaremos o tema *Movimento e Jogo*, a partir da concepção apresentada no Referencial Curricular para a Educação Infantil, analisando as obras que deram suporte teórico-metodológico a este documento. Buscamos, com isso, desvelar as concepções de criança, desenvolvimento infantil, movimento e jogo presentes no Rcnei, pontuando as contradições e aproximação entre as obras, de forma que pudéssemos ampliar as discussões sobre estas categorias.

### 1.1. O RCNEI/98: história de sua produção

Os artigos da Constituição Federal de 1988, relativos à Educação Infantil (Artigos 1º, 4º e 5º), afirmam que a mesma é um direito da criança de zero a seis anos, um dever do Estado que se efetiva mediante atendimento em creches e pré-escolas, que deverá ser gratuita e submetida a *padrões mínimos de qualidade*. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional da Educação Infantil, neste sentido, vem subsidiar a organização da Educação em âmbito nacional. Para tanto integra a Educação Infantil a Educação Básica, juntamente com o Ensino Fundamental e Médio, com vistas a promover o desenvolvimento integral da criança/aluno. Delega aos municípios (artigo 11, V) oferecer a Educação Infantil em Creches e

Pré-escolas, com prioridade para o Ensino Fundamental, permitindo a atuação em outros níveis de ensino quando estiverem atendidas as necessidades de sua área de competência. Incumbe à União (artigo 9, IV) *estabelecer, em colaboração com o Estado, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil (...) que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação comum.*

Por meio do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil o Ministério da Educação e Desporto (MEC) busca subsidiar a implementação ou implantações de práticas educativas, sendo sua função conforme o próprio Rcnei (Introdução, p.1):

...contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais.

...considerando e respeitando a pluralidade e diversidade da sociedade brasileira e das diversas propostas curriculares de educação infantil existente, este Referencial é uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem...

...pode funcionar como elemento orientador de ações na busca de melhoria de qualidade da educação infantil brasileira (...) não tem pretensão de resolver os complexos problemas dessa etapa educacional.

Este Referencial é composto de três volumes: no volume 1 temos a *Introdução* deste documento, no qual é explicitada a concepção de criança; de educar (cuidar/brincar); o perfil do professor de educação infantil; a organização do Referencial (idade, âmbitos/eixos, componentes curriculares - objetivos e conteúdos); a instituição e o projeto educativo. Já no volume 2 é discutido a temática *Formação Pessoal e Social* (concepção; aprendizagem; objetivos; conteúdos e orientações gerais para os professores). No último volume (3) a temática apresentada é *Conhecimento de Mundo*. Nele são discutidos: o movimento; a música; as artes visuais; a linguagem oral e escrita; a natureza e a sociedade, e a matemática.

Vivemos um momento histórico, no qual a Educação Infantil passa por constantes discussões e reordenamento tanto no campo acadêmico quanto nas políticas educacionais. Portanto, perguntamos: será que diante de tantas incertezas temos condições, queremos e precisamos vislumbrar um documento único, que se pretende hegemônico?

O Referencial diante da diversidade em que se constitui a Educação Infantil hoje corre sérios riscos de se tornar um documento que não corresponde a um ideal possível e sim a algo tão distante da prática existente que tornar-se-á inalcançável, estabelecendo, assim, uma distorção entre o real e o ideal. Kuhlmann Jr (2001) e Cerisara (2001), mostraram que o Rcnei reflete uma tentativa de manter uma linha hegemônica de pensamento, sem conseguir romper ainda a dicotomia cuidar-educar. Apesar de nós o considerarmos muito mais uma proposta pedagógica, ele pode vir a tornar-se pura abstração teórica, pois não promove um diálogo entre a Educação Infantil atual e a Educação Infantil idealizada no documento, sendo que para alguns educadores ele pode vir a ser uma *camisa de força*.

Segundo Cerisara (2001) o Rcnei rompe com os estudos e produções já existentes sobre a Educação Infantil no Brasil e principalmente com o processo de construção coletiva que estava acontecendo através dos Cadernos da Coordenação de Educação Infantil (Coedi/MEC). Assim, o documento não corresponde às crescentes discussões feitas pelos educadores e pesquisadores da Educação Infantil, visto que o Rcnei foi construído por um grupo restrito e fechado de pesquisadores da área, negando os últimos cinco anos de amplas discussões e construção coletiva dos Cadernos da Coedi.

Várias são as críticas feitas ao Referencial, desde os aspectos formais, até a desvinculação do mesmo com as políticas públicas para a Educação Infantil. Vejamos como Cerisara (2001) sistematiza as críticas feitas à versão preliminar por 20 pareceristas vinculados

ao GT Educação da Criança de 0 a 6 anos, da Anped. Quanto aos aspectos formais a autora destaca: linguagem inadequada – falta de clareza; problemas de redação – erros gramaticais e ortográficos, extensão do documento, falta de padronização no estilo da linguagem, utilização de excesso de detalhamento e excesso de divisões.

Nos aspectos estruturantes da proposta a crítica recai sobre a vinculação e subordinação do Rcnei ao ensino, pois este privilegia o sujeito escolar ao invés de referenciar-se à criança. O documento não supera a dicotomia cuidar e educar, pois este binômio é apresentado de forma simplista e linear, como se um não trouxesse o outro implícito em seu bojo. Outro aspecto criticado por um grande número de pareceristas se refere à presença de várias concepções de criança fundamentada na psicologia construtivista, de abordagem eclética.

A utilização do recorte etário também constitui um aspecto criticado pelos pareceristas, pois este pode incorrer no uso arbitrário de temas e conteúdos de acordo com a faixa etária, como, por exemplo, o tema Desenvolvimento Pessoal e Social para as crianças de zero a três anos e Ampliação do Universo Cultural para crianças de quatro a seis anos, estabelecendo uma transposição do modelo escolar. A divisão em áreas do conhecimento ressalta a fragmentação e dissociação dos conteúdos. O processo avaliativo também amplia esta vinculação da Educação Infantil proposta no Rcnei à lógica escolar, na qual temos crianças/alunos que deverão estar frente a conteúdos que se tornarão objetos de avaliação. Tais posturas entram em choque com as perspectivas postas pela LDB, que não prevê avaliação para a pré-escola. Nesse sentido o Rcnei didatiza a Educação Infantil, a qual deveria vincular-se mais aos aspectos lúdicos do que à escolarização precoce (Cerisara, idem).

Outro aspecto importante a destacar é a não vinculação do Rcnei às políticas públicas de recursos humanos e financeiros para a valorização dos profissionais da educação e da Educação. Como aponta Cerisara (2001, p.40):

...há uma necessidade de ampliar os vínculos entre o RCNEI e políticas públicas para a infância, tanto no que se refere a estratégias de divulgação, implementação, discussão, implementação e acompanhamento do RCNEI a partir da montagem de equipes multidisciplinares, formação de profissional, debates amplos com pareceristas, comunidade científica, entidades da sociedade civil, família, trabalhadores e trabalhadoras.

A nosso ver, as ponderações feitas pela autora são de grande relevância para a educação infantil, pois um documento desta natureza merece não só mais participação dos educadores e pesquisadores da área, bem como de políticas públicas que venham garantir sua efetivação e/ou superação a partir da construção de novas orientações curriculares que possam emergir do amplo debate da sociedade. Por outro lado, é preciso reconhecer a importância do Referencial diante de uma realidade em que os educadores têm poucas referências teóricas e práticas para atuarem de modo mais sistemático na Educação Infantil. Ademais, é preciso relativizar as críticas sobre a tendência “conteudista”, pois pode-se cair no risco de se achar que a Educação Infantil não deve ter conteúdo algum e que só se deve “brincar” para esperar o tempo passar.

## **1.2. O Movimento e o Jogo: as teses defendidas no RCNEI e as obras que lhes dão suporte teórico - conceitos, contradições e desafios**

O Rcnei ressalta a importância do *movimento* como categoria que possui amplas relações com o desenvolvimento infantil e que, portanto, deve ser discutido e melhor

aproveitado no contexto de uma instituição de educação de crianças menores de sete anos. Observa-se que o tratamento dessa temática ocorre com base em várias vertentes teóricas da Psicologia, como a walloniana, a piagetiana e a psicanalítica.

O movimento é compreendido para além de sua função mecânica - “deslocar-se no espaço” – abrangendo, no Documento, as suas dimensões expressivas e instrumentais ou de sustentação às posturas e aos gestos. Entende-se, com base nessa visão, que para a criança pequena o movimento assume inicialmente uma dimensão subjetiva, para ampliar a interação com o meio humano; aos poucos, a dimensão objetiva do movimento (as praxias, a coordenação e o equilíbrio) é desenvolvida pela criança, a qual visa agir sobre o espaço e o meio físico.

Para o Referencial a função expressiva, apesar de ser uma forte característica nos primeiros anos de vida, especialmente no bebê, acompanha o homem ao longo de seu desenvolvimento e está presente, mesmo com a aquisição das possibilidades instrumentais do ato motor. Assim, considera-se que as externalizações de sentimentos, emoções e estados íntimos encontram no corpo o lugar privilegiado de *expressividade*.

Essa *expressividade*, juntamente com o *equilíbrio* e a *coordenação*, aparece ressaltada no Rnei a partir do respeito às diferentes capacidades da criança em cada faixa etária. No primeiro ano de vida predomina a dimensão subjetiva do movimento, a qual está diretamente ligada às interações com o adulto e/ou outras crianças. É o chamado *diálogo afetivo* a partir das manifestações corporais.

O Referencial considera importantes as fases da sustentação do próprio corpo que antecedem a locomoção, a consciência corporal e a investigação dos gestos sobre os objetos, momento este quando os atos vão se tornando instrumentos para alcançar determinados fins.

Aquisições como a preensão e a locomoção são consideradas grandes conquistas. A independência do andar - período de um a três anos - proporciona a exploração, a autonomia do espaço e favorece a disponibilização da mão, proporcionando a ampliação dos gestos e movimentos. A gestualidade instrumental se amplia à medida que a intencionalidade da criança e a realidade subsidiam a elaboração dos movimentos.

Neste período associado à expressividade do movimento desenvolvem-se os gestos simbólicos relacionados com os jogos de faz-de-conta (imitação) e com a função indicativa (apontar, acenar...). A consciência corporal, isto é, reconhecer-se por meio de interações, é fundamental para a construção da identidade.

A discussão que o Referencial faz sobre o movimento para crianças de quatro a seis anos é pautada na ampliação dos gestos instrumentais e nos aspectos lúdicos do movimento. A possibilidade de planejar seus próprios movimentos e a ampliação dos jogos e das brincadeiras propiciam grandes conquistas na coordenação e precisão do movimento.

Em relação aos aspectos pedagógicos, são abordados os objetivos, os conteúdos e as considerações didáticas e gerais. A proposta educativa é apresentada em dois grupos, o primeiro prioriza as crianças de zero a três anos e o segundo as crianças de quatro a seis anos. Os objetivos propostos para as crianças de zero a três anos estão voltados para o desenvolvimento das seguintes capacidades:

Familiarizar-se com a imagem do próprio corpo;  
Explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressar-se nas brincadeiras e nas demais situações de interação;  
Deslocar-se com destreza progressiva no espaço ao andar, correr, pular etc., desenvolvendo atitude de confiança nas próprias capacidades motoras;  
Explorar e utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para o uso de objetos diversos. (Rcnei, 1998: 27)

E para as crianças de quatro a seis anos:

Ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas suas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação;

Explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades de seu corpo;

Controlar gradualmente o próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e ajustando suas habilidades motoras para utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações;

Utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para ampliar suas possibilidades de manuseio dos diferentes materiais e objetos;

Apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos e elementos e desenvolvendo cada vez mais uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo. (idem)

Quanto aos conteúdos, o Rcnei propõe a organização em dois blocos: a *expressividade do movimento* e o *caráter instrumental* do mesmo. A expressividade deverá contemplar as expressões e comunicações das idéias, sensações e sentimentos pessoais. A dança como uma manifestação da cultura corporal é apontada como uma possibilidade valiosa para o desenvolvimento da expressividade, desde que não sejam priorizadas as coreografias idealizadas pelo adulto.

Para o Rcnei as manifestações culturais como os jogos, as danças, as brincadeiras e as práticas esportivas revelam a cultura corporal de cada grupo e são atividades privilegiadas para o aprendizado do movimento. Compreender e promover estas atividades no cotidiano das instituições de Educação Infantil é assumir o caráter lúdico e expressivo da motricidade infantil.

Para as crianças de zero a três anos são propostos:

Reconhecimento progressivo de segmentos e elementos do próprio corpo por meio da exploração, das brincadeiras, do uso do espelho e da interação com os outros.

Expressão de sensações e ritmos corporais por meio de gestos, posturas e da linguagem oral. (Rcnei, 1998: 30)

As orientações didáticas, proposta por este Documento, apontam a atividade de banho, a massagem, as brincadeiras que envolvem canto e movimento como possibilidades para explorar o próprio corpo. O trabalho com espelhos, a utilização de materiais em contato com o corpo (terra, areia, água etc.) também podem ampliar a sensibilidade corporal. As brincadeiras de roda, danças e mímicas além de possibilitar a expressividade, proporcionam o desenvolvimento harmonioso da motricidade. Já para as crianças de quatro a seis anos, o referencial indica:

Utilização expressiva intencional do movimento nas situações cotidianas e em suas brincadeiras.  
Percepção de estruturas rítmicas para expressar-se corporalmente por meio da dança, brincadeiras e de outros movimentos.  
Valorização e ampliação das possibilidades estéticas do movimento pelo conhecimento e utilização de diferentes modalidades de dança.  
Percepção das sensações, limites, potencialidades, sinais vitais e integridade do próprio corpo. (Renei, 1998: 32)

Para este grupo há uma ênfase na brincadeira de faz-de-conta e jogos de imitação, com vistas a ampliar a percepção corporal e expandir a expressão e comunicação de idéias e emoções. O trabalho com danças, folguedos, brincadeiras de roda e ciranda são atividades propostas para otimizar a percepção do ritmo próprio, noção de grupo e, ainda, acrescentar um sentido socializador e estético ao movimentar-se.

O equilíbrio e a coordenação são aspectos do movimento instrumental que deverão ser desenvolvidos, pois afinal as crianças precisam coordenar as habilidades motoras como a velocidade, flexibilidade e força. Neste sentido, são propostos jogos motores de regras e brincadeiras. Para as crianças de zero a três anos são propostos:

Exploração de diferentes posturas corporais, como sentar-se em diferentes inclinações, deitar-se em diferentes posições, ficar ereto na planta dos pés com e sem ajuda etc.

Ampliação progressiva da destreza para deslocar-se no espaço por meio da possibilidade constante de arrastar-se, engatinhar, rolar, andar, correr, saltar etc.

Aperfeiçoamento dos gestos relacionados com a preensão, o encaixe, o traçado no desenho, o lançamento etc., por meio da experimentação e utilização de suas habilidades manuais em diversas situações cotidianas. (Rcnei, 1998: 35)

É importante que o educador proporcione experiências posturais e motoras variadas, seja através da organização de ambientes com materiais, seja com circuitos motores e brincadeiras tradicionais que proporcionem a descoberta do movimento. Em relação às crianças de quatro a seis anos:

Participação em brincadeiras e jogos que envolvam correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, dançar etc., para ampliar gradualmente o conhecimento e controle sobre o corpo e movimento.

Utilização dos recursos de deslocamento e das habilidades de força, velocidade, resistência e flexibilidade nos jogos e brincadeiras dos quais participa.

Valorização de suas conquistas corporais.

Manipulação de materiais, objetos e brinquedos diversos para aperfeiçoamento de suas habilidades manuais. (Rcnei, 1998: 36)

Nessa versão, é necessário possibilitar diferentes movimentos, brincadeiras que favoreçam a exploração das habilidades corporais, a percepção espaço-temporal e jogos de regras que favoreçam o equilíbrio e a coordenação, que ajudarão à criança a conhecer os limites do próprio corpo, cumprir regras, desenvolver atitudes de respeito e cooperação. A ressalva diz respeito à não utilização de movimentos estereotipados.

Em “Orientações gerais para o professor” é explicitada, no Documento, a relevância do professor permitir à criança expressar-se com liberdade e aperfeiçoar suas competências motoras. Portanto, o educador deverá compreender o caráter lúdico e expressivo da motricidade infantil. Os objetos, brinquedos e materiais deverão auxiliar as atividades expressivas e instrumentais do movimento. Quanto aos aspectos de organização do tempo, os

conteúdos relacionados ao movimento precisam estar inseridos na rotina das instituições de Educação Infantil, assim como projetos devem ser desenvolvidos envolvendo os jogos, as brincadeiras de roda, circuitos motores etc.

A observação, o registro e a avaliação formativa deverão subsidiar o professor na sua observação cuidadosa e fornecer elementos que auxiliem a construção de práticas capazes de promover e ampliar a expressividade do movimento e a dimensão instrumental do mesmo e, ainda, informar ao educando acerca de suas competências, limites e possibilidades. Valorizar seus esforços na apropriação desses conhecimentos são atitudes que encorajam a aprendizagem ao contrário do uso de comparações. Portanto, a avaliação é contínua e deve levar em conta os processos vivenciados pela criança.

### **1.2.1 RCNEI: perspectivas epistemológicas**

O movimento humano tem um papel de grande destaque no desenvolvimento infantil e seu estudo é muito importante para a compreensão da primeira infância e para o trabalho a ser realizado nas instituições de educação infantil. No entanto, observamos que ao tratar deste tema o Rcnei traz autores de linhas epistemológicas diferentes, que se contrapõem e se contradizem. Temos duas grandes correntes, uma representada pelos autores que assumem posturas piagetianas, e outra, composta por autores que trabalham dentro de uma linha dialética e encontramos, também, alguns autores que defendem uma postura eclética, isto é, utilizam as duas correntes com se fossem complementares.

Estas linhas de pensamento, quando trabalhadas juntas, sem contextualização, sem a contraposição de idéias que desvelem as diferenças de seus conceitos e concepções de

homem e de mundo, levam o professor/educador a compreendê-los de forma equivocada, como se a produção do conhecimento fosse linear. Nossa tentativa será a de mostrar a divergência entre estes autores e o risco que é associá-los independente de seus pressupostos filosóficos e políticos e a grande confusão teórica que poderá se estabelecer entre os educadores que buscarem na bibliografia do Rcnei suporte teórico para a construção de seu fazer pedagógico.

A primeira contradição que abordaremos refere-se à concepção de criança e suas implicações educacionais. Autores como João Batista Freire<sup>5</sup> (1991), trazem uma concepção de criança baseada nos pressupostos piagetianos, afirmando que a criança nova é muito centrada em si mesma, é mais individual e auto-centrada. Retoma Piaget (1990) e o conceito de criança como um ser *egocêntrico*, isto é, um ser que se coloca no centro de todas as coisas, que acredita que o mundo gira à sua volta. A criança, nesse prisma, é concebida como um sujeito individual que vai se construindo a partir das relações com o meio o seu processo de socialização. Logo a criança está em um processo individual, onde ela constrói o significado das 'coisas' para com o desenvolvimento tornar-se um ser socializado. Freire (1991:34) afirma:

... após diversos anos aprendendo a se movimentar, pensar, a sentir e a se relacionar, a criança se vê em condições de estabelecer com o mundo uma relação de igualdade. Ou seja, passará de um estado em que se coloca como centro de todas as coisas para um estado onde não é mais centro, e sim um organismo relacionando com os outros.

Esta perspectiva contrapõe-se radicalmente aos autores da linha dialética como Vygostky (1994) e Wallon (1980), que utilizam uma abordagem histórico-cultural. Seus estudos demonstram que a criança é um ser social desde seu nascimento, isto é, ao nascer a

---

<sup>5</sup> O livro de autor João Batista Freire que compõe a bibliografia do Rcnei é: Educação Física de Corpo Inteiro. Nesta obra o autor assume posição piagetiana de abordagem eclética.

criança encontra-se numa *simbiose afetiva* com o outro, a ponto de não se distinguir do *outro*. O *outro* é parte integrante da criança e que somente com o processo de aprendizagem-desenvolvimento ela começa a perceber-se, construir sua *identidade* a partir dos modelos dados socialmente e avaliados e modificados por ela ao relacionar-se com o *outro* (Wallon, 1980).

A criança, na primeira perspectiva, é vista como *egocêntrica* e, com o desenvolvimento, inicia-se o seu processo de socialização. Na última, temos uma criança imersa nas relações sociais para, a partir delas, construir o processo de *individuação*. A diferença entre estes conceitos é importante na compreensão do desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, no processo ensino-aprendizagem.

Ao tomarmos a criança como um ser *egocêntrico*, que constrói o seu mundo a partir de si mesmo, fica evidente a vinculação do desenvolvimento infantil com os processos maturacionais e as pré-disposições internas. Nesta perspectiva, a criança é concebida como ativa e deve estar em constantes interações, mas é o suporte biológico e os processos internos que definem o seu desenvolvimento. Ao interagir com os objetos do meio, a criança deverá adaptar-se, equilibrando as atuações do organismo sobre o meio e as atuações inversas (o meio age sobre o organismo). Para que a adaptação ocorra, o organismo utilizará dois mecanismos: *a assimilação e a acomodação*. O primeiro integra a organização, são os aspectos internos do ciclo adaptativo, isto é, o organismo integra-se aos elementos do meio, modificando-os de acordo com suas necessidades, à sua conservação. A acomodação é a modificação decorrente, ela se subordina à assimilação (Piaget, 1990).

Assim, o processo de desenvolvimento abarca um movimento endógeno e está mais relacionado aos processos biológicos, visto que para este autor não há fronteira entre os processos vitais (biológicos) e os processos mentais (psicológicos), pois estes constituem um prolongamento daqueles. Esta versão do processo de desenvolvimento infantil parece tender a reafirmar a crença de muitos educadores de que as crianças desenvolvem-se sozinhas, bastando-lhes ambientes acolhedores para que elas construam o seu conhecimento.

Já na abordagem em que a criança é vista como um ser *organicamente social*, o papel do aprendizado é imprescindível para o desenvolvimento da mesma. Para Wallon (1980) os meios humanos, culturais e físicos constituem complemento indispensável para o biológico; afinal, a criança não nasce com as capacidades humanas pré-estabelecidas, ela precisa do alimento cultural que lhes é dado ao interagir com o *outro*. Neste mesmo sentido, Vygostky (1994, p.117), afirma que o aprendizado impulsiona o desenvolvimento e que *o bom aprendizado é aquele que se antecipa ao desenvolvimento*. Nesta concepção, aos educadores caberá o papel de fornecer à criança o *alimento cultural*, através dos instrumentos, da linguagem, do acesso à cultura, em especial da cultura corporal, para que as elas possam desenvolver. O educador, portanto, é o mediador e participa da constituição da *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP), que é caracterizada pela:

...distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vygostky, 1994: 112)

Nessa perspectiva é possível dizer que o educador precisa não apenas observar ou preparar o ambiente para o aprendizado, como sugere a corrente piagetiana, mas planejar atividades na instituição que favoreçam as trocas entre as crianças e entre criança e o adulto,

para que ocorra o conhecimento. Acredita-se que o adulto possui uma vivência mais ampliada que a criança e possui conhecimentos que lhes devem ser ensinados, através de um jogo, um faz-de-conta, uma história. As próprias crianças ao interagirem entre si têm que estabelecer regras, analisar e experimentar novos comportamentos, novas formas de perceber a realidade e isto as faz agir e pensar de forma diferente, muitas vezes como se fossem maiores do que são realmente. O adulto e/ou a criança mais experiente ensina-a a agir, a brincar etc. Desse modo, a aprendizagem da criança com o *outro* é fundamental no seu processo de desenvolvimento. A criança aprende para se desenvolver, o biológico é condição primeira para o desenvolvimento, mas são as relações sociais que impulsionam o seu desenvolvimento. Ao relacionar-se com o *outro*, a criança modifica o meio social, é mudada por ele e, ao mesmo tempo, se autotransforma.

Esta perspectiva possibilita-nos levar a compreender as fases, etapas ou estágios do desenvolvimento infantil de forma mais complexa e dinâmica, um processo descontínuo e não-linear. Cada estágio do desenvolvimento infantil traz mudanças profundas no estágio anterior e não uma simples adição de elementos a mais. Ademais, “o crescimento é marcado por conflitos” (Galvão, 1992, p12).

No Rcnei, notamos uma preocupação com divisão dos conteúdos de acordo com a faixa etária das crianças e uma linearidade quanto ao grau de complexidade dos conteúdos propostos. É como se a cada etapa do desenvolvimento correspondesse a ampliação do conhecimento, de forma seqüencial. Vejamos o conteúdo *equilíbrio e coordenação* dirigido a crianças de zero a três anos: exploração de diferentes posturas corporais, sentar-se, deitar-se... ficar ereto com e sem ajuda, ampliação progressiva da destreza pra deslocar-se...aperfeiçoamento dos gestos de preensão... Já para as crianças de quatro a seis anos temos:

ampliação gradual do conhecimento e controle do próprio corpo, valorização das conquistas corporais, aperfeiçoamento das habilidades manuais...

Esta postura parece nos remeter à herança piagetiana sobre os períodos do desenvolvimento infantil, no qual o processo maturacional das funções nervosas é que permite a aprendizagem. A cada período a criança realiza determinadas ações que as levarão à próxima etapa. Primeiramente os esquemas motores ou a inteligência corporal e, posteriormente, as representações mentais, a inteligência conceitual.

Para Piaget (1990), o primeiro período de vida da criança é denominado de *sensório-motor* e se compõe de três estágios: o estágio dos reflexos, da organização das percepções e habilidades e da inteligência propriamente dita. Para o autor, cada período é superado pelo próximo; cronologicamente, este estágio está entre 1 e 2 anos. O período seguinte, chamado *pré-operatório*, intuitivo ou simbólico, incorpora as aquisições anteriores e acrescenta a fala e as atividades com símbolos. Neste período o compreender deve estar associado ao fazer; no entanto, o raciocínio enfrenta dificuldades. Por isto Piaget define este período como sendo preparatório das operações lógico-matemáticas. Cronologicamente, este se estenderia até aproximadamente os seis ou sete anos.

O período seguinte é marcado por Freire (1991) como a passagem de um estado autocentrado para um organismo que relaciona com o outro, pois, como definiu Piaget (*idem*), é o início da cooperação e do raciocínio lógico. Estas características mudam o sentido das ações realizadas, pois passam a realizar-se em função de atividades coletivas. Com a constituição do pensamento lógico, a linguagem da criança se mostra mais socializada, o que favorece as relações interindividuais. Os limites são o mundo vivido, que só serão superados com a puberdade ou na adolescência. O último período é denominado *operatório-formal* ou

hipotético; inicia-se na adolescência e introduz o indivíduo nos sistemas e teorias. O sujeito rompe com as barreiras da realidade vivida e se interessa por problemas hipotéticos.

Esta estruturação do desenvolvimento infantil aproxima-se da organização e sistematização dos conteúdos no Rcnei. Há neste Documento uma divisão média de faixa etária e uma relação direta dos conteúdos a serem trabalhados com o período sensório-motor e pré-operatório, definidos por Piaget. Às crianças de zero a três anos são definidas propostas de cunho individualizado que promovam a exploração do corpo e suas possibilidades motoras, assim como preconizou Piaget. E para as crianças de quatro a seis anos percebemos uma preocupação com a ampliação gradativa da imagem global do corpo, das interações e das capacidades dinâmicas do movimento associado a atitudes de compreensão e interesse dos mesmos. Tais posturas vão ao encontro à lógica piagetiana, que defende a ampliação das atividades motoras, pois elas serão a fonte para a atividade mental. Quanto mais experiências ativa/ação a criança tiver, maior serão suas condições de transformá-la em conhecimento abstrato. E este só será alcançado, segundo Piaget, no período da adolescência.

O caráter seqüencial e constante é defendido por Piaget (apud Seber, 1997:176) segundo uma perspectiva de caráter universalizante:

...as conquistas cognitivas se sucedem independente das acelerações e ou retardamentos que podem variar de uma sociedade para outra. Uma conquista não aparece nem antes nem depois de uma outra...  
...a sucessão das conquistas independe da cronologia, pois as idades em que ocorrem podem variar; essas estruturas apresentem um processo de integração tal que cada uma delas seja preparada pela precedente e se integre na seguinte.

Retomando os autores que trabalham dentro de uma perspectiva dialética, verificamos que os períodos/fases do desenvolvimento infantil precisam ser melhor discutidos. Afinal estes autores se contrapõem à lógica piagetiana dos estágios do desenvolvimento,

principalmente nos aspectos seqüencial, constante e universal. E, ainda, a pouca utilização das categorias como a afetividade e interações histórico-culturais como elementos imprescindíveis no desenvolvimento infantil. Do nosso ponto de vista, estes apontamentos são importantes para o desenvolvimento infantil e deverão ser bem compreendidos. Uma prática pedagógica construída sem a análise destes elementos pode reduzir a ação do educador, no que se refere ao seu fazer cotidiano com as crianças, a partir da constituição de práticas descontextualizadas e individualizadas, centrando apenas no “ritmo” e “potências” da própria criança.

Traremos as análises feitas por Wallon (1980) e Vygotsky (1994) sobre o desenvolvimento infantil com vistas a pontuar alguns posicionamentos divergentes destas correntes, e o porquê de nossa opção teórica.

Primeiramente, ressaltamos que para ambos autores o desenvolvimento histórico da humanidade não se vincula, apenas, aos estágios do desenvolvimento individual. Para Vygotsky (1994), tanto as estruturas sociais como as estruturas mentais têm raízes históricas muito bem definidas. Seu estudo vincula-se ao papel que o meio social e seus recursos (instrumentos, linguagem) têm no desenvolvimento humano, no qual a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constituem o aspecto característico da psicologia humana. Este processo se dá a partir de um processo interpessoal (nível social), e um processo intrapessoal (nível individual). Assim, o autor afirma que todas as funções superiores do homem se originam das relações reais entre indivíduos humanos e envolvem a reconstrução das atividades psicológicas tendo por base as operações com os instrumentos, que servem como um condutor da influência humana sobre o objeto, possuem

uma orientação externa (dirigida para o controle e domínio da natureza) e dos signos, os quais são orientados internamente e constituem um meio para o controle do próprio indivíduo.

Para Wallon (1998) o psiquismo humano é uma realidade que deve ser explicada pelas relações simultâneas entre o biológico e o social, sendo, portanto, sujeito de uma dupla história. As interações com o meio cultural e físico proporcionam atividades perceptivas, motoras, afetivas e intelectuais, entre outras, as quais se tornam *alimentos* complementares e indispensáveis para o organismo e permitem ao indivíduo superar as deficiências iniciais e constituir-se homem. As *fases do desenvolvimento*, neste contexto, são os meios que cada idade tem para interagir com o mundo e tem por consequência as fases sucessivas da personalidade. Estas são descritas pelo autor como descontínuas e pouco sistemáticas e caracterizam-se por um processo crescente de individuação, visto que ao nascer a criança encontra-se imersa nas relações sociais, rumo à formação do indivíduo.

A criança tem a sua primeira fase marcada pela *impulsividade* pura e pela *emotividade*, as quais lhe possibilita satisfazer suas necessidades imediatas através da mobilização do adulto, que coloca a criança em contato com os objetos e com a linguagem. A liberação da mão, a fala e a marcha favorecem a investigação do mundo exterior e inauguram o *estágio sensório-motor projetivo*. As *reações circulares* levam à diversificação do *gesto* e o aprimoramento das *condutas instrumentais, as praxias*.

Por volta dos três anos de idade, caracteriza-se a *fase personalista*, isto é, o processo de individuação tem como contrapartida a procura por autonomia, independência e enriquecimento do *eu* a partir da construção e apropriação no âmbito corporal e psíquico. Esta etapa de confusão e conflito é inevitável para a harmonia ulterior das relações *eu-outros*. *Jogos de alternância*, recusas ou reivindicações, *idade da graça*, procura de modelos, imitação

e aparecimento da *função simbólica* podem eclipsar-se neste momento, ou seja, estarem presentes ao mesmo tempo. A idade escolar, segundo observa Wallon à sua época, aparece marcada por um sentimento de que a personalidade é polivalente e livre, há uma preponderância do desejo de conhecimento e conquista do mundo exterior.

É o início do *estágio categorial*. Este traz uma inversão no eixo do desenvolvimento, o qual passa a ser centrífugo e objetivo, isto é, o desenvolvimento do indivíduo vincula-se, então, a conquistas que serão internalizadas, promovendo saltos qualitativos na distinção do eu/outro no plano interpessoal. No plano do conhecimento, a redução do pensamento sincrético (mistura de pontos de vista eu-outro) equivale a objetivar o real e pensá-lo em potencial ou sob forma categorial, pois implica tornar possível o controle das coisas e o ajustamento gradativo do pensamento à realidade, separando a qualidade das coisas e formando categorias gerais e abstratas. No plano da motricidade, envolvendo os gestos e as ações, a criança torna-se capaz de planejar mentalmente o movimento, possibilitando o dirigir das ações para tarefas propostas por outrem.

O estágio da puberdade e adolescência caracteriza-se pelas modificações em grande parte causadas pelas secreções hormonais e a pressão social sobre o adolescente, acarretando desorientação quanto a si mesmo, desorientação no plano moral, ambivalência de sentimentos e atitudes, e, ainda, um período de decisões quanto a opções místicas ou religiosas, políticas, familiares. Já a vida adulta é marcada pelos sucessos e os insucessos, no qual o peso das circunstâncias é muito grande.

Podemos observar uma diferença no modo de ver e sistematizar o desenvolvimento infantil pelos autores dialéticos, pois suas análises abrangem aspectos do desenvolvimento biológico vinculados às relações interpessoais mediadas pela linguagem,

pelos instrumentos e pela afetividade. Esta última é muito discutida por Wallon (1998), para quem a dimensão afetiva ocupa um lugar central na psicogenética, pois é pela atividade emocional que o psiquismo emerge da vida orgânica. O vínculo afetivo estabelecido entre *eu-outro* possibilita o acesso ao universo simbólico da cultura, permitindo a posse dos instrumentos necessários ao desenvolvimento. Na *ontogênese* a afetividade cumpre o papel de fazer a transição entre dois mundos, do orgânico para o social, pois a criação de vínculos afetivos leva o outro a garantir o indivíduo e à espécie humana, numa forma de *solidariedade afetiva*. Ao longo do desenvolvimento afetividade e inteligência se alternam, mantendo uma *reciprocidade*, de forma que as aquisições de uma repercutem na outra. Wallon (idem) afirma, que a afetividade promove e incorpora as construções da inteligência.

A leitura dialética da realidade nos leva a perceber a complexidade do desenvolvimento humano, bem como os diversos fatores que o impulsionam. Portanto, concordamos com Wallon (1980) ao afirmar que a existência biológica é condição primeira, mas não lei única deste processo. A criança encontra-se inserida em uma dada sociedade, a qual possibilita à ela novos meios, novas necessidades, novos poderes que podem aumentar suas possibilidades de evolução e de diferenciação individual. Deste modo, o educador deverá estar atento às simplificações e limites estabelecidos para o desenvolvimento infantil que refletem práticas empobrecidas de contextos sociais, interações e procurem extrapolar os conceitos petrificados, visto que fazemos parte de um mundo em constante transformação, no qual a cada dia as crianças, desde a mais tenra idade, freqüentam espaços educativos (creches e centros de educação infantil) e estão em contato com um universo de informações, instrumentos, músicas, entre outros.

### 1.2.2. O movimento e o jogo

O *movimento* e o *jogo* são categorias abordadas no Rcnei e estão permeados de contradições epistemológicas, conceituais e educativas. Estas precisam ser melhor discutidas para que os educadores tenham consciência de sua prática, visto que tais categorias são amplamente utilizadas pelos educadores nesta fase do processo de ensino-aprendizagem. O primeiro aspecto que consideramos importante analisar diz respeito ao significado destas categorias no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, segundo os pressupostos da Psicologia.

Para os autores que seguem a linha piagetiana<sup>6</sup>, o movimento tem sua primazia ao possibilitar, através da ação, que o indivíduo interaja com o meio e que este processo proporciona a aquisição do conhecimento. Como podemos constatar na afirmativa abaixo:

O conhecimento é construído no decorrer das trocas entre ambos (criança e objeto), estando sempre vinculados a ações. Para conhecer a sua realidade, a criança precisa atuar concretamente sobre os objetos para assimilá-los à sua organização intelectual. (Piaget, 1975 apud Seber, 1997: 60)

Podemos perceber que nessa abordagem entende-se que a realidade exterior é conhecida mediante as ações das crianças, mas esta é uma ação interativa, de troca, porque a criança se conhece a partir das transformações causadas pela realidade exterior (objeto de investigação). Assim, o conhecimento está vinculado ao desenvolvimento das estruturas da ação e os avanços daquele ocorrem na medida em que as ações vão se tornando

---

<sup>6</sup> Consideramos como autores de “linha piagetiana” aqueles que explicitam e aderem aos fundamentos teóricos-epistemológicos delineados por Jean Piaget.

crescentemente coordenadas. Mas, de que forma as ações vinculam-se e promovem a inteligência?

A percepção é inseparável da ação, já que toda ação envolve movimentos e percepções que de um certo modo permitem à criança identificar o que ela realiza; assim, toda ação física supõe uma coordenação geral que por si só é fonte das estruturas lógico-matemáticas. Toda ação possibilita combinar-se coordenar-se com outras ações já realizadas e com ações futuras. Isto é, quanto mais as ações se aprimoram, mais objetos são manipulados e mais as aquisições passadas enriquecem as que estão acontecendo e estas enriquecem as futuras. Portanto, as ações não se sucedem por acaso, tudo acontece gradativamente. As relações que a criança constrói agindo sobre o objeto constituem-se em instrumentos lógicos, ou seja, ajuda-a compreender as propriedades das coisas, como se relacionam e, ainda, possibilitam a compreensão dessas mesmas propriedades quando expressas verbalmente. O caminho das ações e das coordenações de ações possibilita à criança um papel ativo no seu processo de desenvolvimento, rompendo com a perspectiva inatista e ambientalista.

Segundo Piaget (1990), as funções importantes da inteligência consistem em compreender e inventar, vinculada à estruturação do real. Este processo supõe invenção e reinvenção. Assim, imitar e criar são coisas distintas e somente o ato de criar comporta a elaboração do novo, o ato de imitar, enquanto respostas ou mecanismos treinados, em nada enriquece os conhecimentos da criança. As ações e suas coordenações constituem a fonte das estruturas lógicas, a experimentação do objeto pode se dar a partir da atividade de brincar (dissociações, reuniões, comparações, generalizações, entre outras), na qual o sujeito acrescenta algo ao objeto e este também interfere no indivíduo, a partir do processo de assimilação e acomodação.

Conforme Kishimoto (1996), a brincadeira para Piaget é uma ação assimiladora, uma expressão da conduta humana que possui características espontâneas, prazerosas, livre. A brincadeira é associada por este autor aos conteúdos da inteligência e não a estruturas cognitivas, gerando uma distinção entre as construções mentais e o processo de aquisição do conhecimento. “A brincadeira enquanto processo assimilativo participa da inteligência, à semelhança da aprendizagem” (idem, p.32). A conduta lúdica, nesta perspectiva, demonstra o nível do estágio cognitivo e o processo de construção de conhecimentos.

De acordo com os estudos de Freire (1991), Piaget discrimina três tipos de jogos ou brinquedo: o de exercício, o de símbolo e o de regra. O jogo do exercício é caracterizado pelo exercício do gesto aprendido de forma a não desaprendê-lo, sua finalidade está no prazer puro do funcionamento. O jogo simbólico acrescenta a possibilidade de resolver conflitos e realizar desejos que não foram possíveis em situações não lúdicas, é o fazer de conta; o jogo de regra é uma forma mais estruturada e surge por último, porque representa as coordenações sociais, as normas que se submetem à sociedade (jogo social). O jogo de construção representa uma transição entre os jogos simbólicos e os jogos de regra, os quais são consideradas as formas mais elevadas de jogo. Como podemos constatar em Piaget (1990, p, 185-186-187):

Os jogos de exercícios são os primeiros a aparecer, também são os menos estáveis, porque vicariantes: surgem a cada nova aquisição e desaparecem após saturação.  
... o jogo simples pode-se transformar em simbolismos ou desdobrar-se em jogo simbólico, quer porque o próprio esquema sensorio-motor se converte em esquema simbólico... testemunha as necessidades de expansão do eu, de compensação, de liquidação ou mesmo, simplesmente, de continuação da vida real...  
Somente os jogos de regras escapam a essa lei de involução e desenvolvem-se com a idade. São quase os únicos que subsistem no adulto. ... esses jogos socializados e disciplinados...

A *psicomotricidade* na década de 70 surge, como uma possibilidade de compreender o movimento humano no desenvolvimento infantil a partir dos estudos de Le Boulch<sup>7</sup> (1984). Em seus estudos o autor busca aproximar a motricidade da cognição, vinculando a infância a um tempo de passagem, de imaturidade e que, por isto, as experiências psicomotoras se fazem tão necessárias.

Com o intuito de contribuir com o desenvolvimento integral, global da criança, o discurso da psicomotricidade propunha instrumentalizar o movimento para facilitar o processo de adaptação da criança à sociedade. Promover atividades que desenvolvessem as habilidades psicomotoras como o conhecimento do esquema corporal, lateralidade, percepção espaço-temporal, equilíbrio tornaram-se a tônica do trabalho com crianças pequenas e crianças do ensino fundamental.

A *psicomotricidade* se subdividiu em duas vertentes, uma vinculada ao movimento instrumental e a outra ao movimento relacional. A primeira vertente estava preocupada com o desenvolvimento e o bom conhecimento do esquema corporal, visando à preparação para a pré-escola e a superação do fracasso escolar. Esta manteve laços fortes com a teoria piagetiana. Já a segunda vertente resgatava a importância das vivências simbólicas, cujas raízes estavam no subconsciente a partir dos estudos da teoria freudiana<sup>8</sup>, a qual propunha o reconhecimento e a valorização das 'pulsões de vida' e a experimentação das mesmas por intermédio dos movimentos corporais, a partir de brincadeiras livres ou espontâneas.

Ambas resgataram os fundamentos da psicologia, mas trazem conceitos diferentes sobre o movimento. A psicomotricidade instrumental associa-se a pressupostos biomecânicos

---

<sup>7</sup> Le Bouch tem seu livro *O desenvolvimento psicomotor do nascimento até 6 anos* citado no Rcnei.

<sup>8</sup> Relativo à teoria elaborada por Sigmund Freud.

e a relacional a pressupostos puramente emocionais. Sayão (1997) afirma que esta perspectiva tenta adaptar um olhar clínico, origem da psicomotricidade, para a escola, pelo viés da educação psicomotora.

Vygotsky (1994) mostra em seus estudos que o gesto da criança supera sua característica puramente mecânica, para assumir a posição de signo visual, isto é, os *gestos* são compreendidos como a *escrita no ar*. A criança usa de dramatizações, gestos para expressar suas vontades, desejos, pensamentos e idéias. Podemos verificar esta afirmativa ao observar as crianças, quando ela nos diz: - isto é muito grande. Seus movimentos completam esta idéia, demonstrando com os braços “a idéia de grande”, abrindo-os. Outro exemplo é quando estão a desenhar o ato de pular, por exemplo, o movimento de sua mão é semelhante ao ato de pular. Assim, a história da criança no mundo simbólico inicia-se com o gesto.

O *jogo* e a *brincadeira* para este autor são atividades humanas que permitem à criança executar o gesto ou movimento representativo. Por isto Vygotsky (1994, p.135) afirma que estas atividades (...) *contêm todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.*

Inicialmente, o comportamento das crianças muito pequenas é determinado pelas condições concretas situacionais ou dadas pelo objeto, as ações, portanto, são limitadas por estes fatores. No brinquedo os objetos começam a perder sua força determinadora e a criança começa a agir independentemente. A ação humana numa situação de jogo ou brincadeira passa a conter um significado imaginário, independente da percepção imediata dos objetos e/ou das restrições situacionais.

É imprescindível, pois, reconhecer que estas atividades satisfazem as necessidades das crianças, tanto no que diz respeito à sua necessidade de ação, quanto à realização de

desejos que por vias normais não poderiam ser realizados. Para resolver as possíveis tensões que trazem estas necessidades, a criança realiza seus desejos no *brinquedo*. E é justamente ao brincar que surge a situação imaginária e esta é constituída por regras. As regras podem ser explícitas ou não. Nos jogos ditos puros, as regras são explícitas e nos jogos imaginários as regras são implícitas, dadas pelas determinações sociais.

Podemos, então, concordar com o autor e concluir que o brincar favorece o aprendizado do agir na esfera cognitiva. Afinal, a ação é regida pelas regras e o significado torna-se o elemento central e os objetos são subordinados. Para realizar esta inversão a criança necessitará de um pivô, ela vê o que pretende representar através do objeto, por exemplo, cavalo de pau - cabo de vassoura, portanto não é qualquer objeto, este deve ter relações, uma proximidade com o que será representado.

O brinquedo não é um aspecto predominante da infância e muitas vezes causa desprazer, mas é fonte de desenvolvimento. Podemos constatar esta afirmativa em Vygotsky (1994, p. 134-135):

No brinquedo, a criança sempre se comportará além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário, no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade... A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre as situações no pensamento e situações reais.

Henri Wallon (1980) também traz novas significações para a leitura dialética do movimento e o jogo, pois ressalta o caráter afetivo e as contribuições destes para a elaboração do pensamento da criança. O movimento assume uma perspectiva expressiva, pois é a partir dele que a criança, desde a mais tenra idade, manifesta suas necessidades e seu estado de bem ou mal estar, o que mobiliza o meio humano para completar e interpretar suas ações. O

movimento atua sobre o meio humano, e este coloca a criança em contato com o *alimento cultural* necessário para o desenvolvimento (instrumentos e linguagem). Com o aparecimento das praxias e dos gestos intencionais (pegar, agarrar, empurrar, abrir...) desenvolve-se a função instrumental do movimento.

O *movimento*, então, assume funções importantes no desenvolvimento infantil. Primeiramente ele dá testemunho da vida psíquica da criança e, posteriormente, inicia-se a dimensão cognitiva. Para Wallon (1980) são relações variadas ou restritas que se estabelecem entre a criança e o meio humano, cultural e físico capazes de ampliar ou não a diversidade das compleições motoras e não apenas sua condição genética, ou seja, seu desenvolvimento natural. Portanto, podemos afirmar que os jogos e as brincadeiras pressupõem uma natureza cultural, na qual as crianças penetram na vida intelectual dos que as cercam, estabelecendo interações criança-criança e criança-adulto, as quais são imprescindíveis para o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Galvão (1995), com base nos estudos de Wallon afirma que os jogos e as brincadeiras têm uma grande importância no processo de integração social, na vivência com diferentes grupos e ampliação dos parâmetros sociais, na ampliação do universo simbólico, entre outros, o que, conseqüentemente, amplia a noção que a criança tem de si mesma e enriquece sua personalidade. Como podemos observar:

... por meio dos jogos, danças e outro ritos, as pessoas realizam simultaneamente os mesmos gestos e atitudes, entregam-se aos mesmos ritmos. A vivência, por todos os membros do grupo, de um único movimento rítmico estabelece uma comunhão de sensibilidade, uma sintonia afetiva que mergulha todos na mesma emoção. Por esse mecanismo de contágio emocional estabelece-se uma comunhão imediata, um estado de coesão que independe de qualquer relação intelectual. (Galvão, 1995: 65)

Para Wallon (1998), o brincar não pode ter razões fora de si, senão tornar-se-á utilitário e perderá o *caráter atrativo e lúdico, prazeroso*. E são estas características que trazem nas crianças o desejo contínuo de ficção. Por isto as crianças preferem as brincadeiras mais informais, nas quais as condições reais deixam de dominar em proveito das possibilidades imaginativas.

Outro ponto importante na teoria walloniana diz respeito à imitação, vista por Wallon (1980), como uma atividade que revela as origens motoras do ato mental. Inicialmente, a criança imita gestos que lhe surgiram de forma esporádica, a partir de um movimento reflexo a criança descobre uma nova possibilidade de ação e passa a repeti-la várias vezes para dominá-la (atividade circular). Posteriormente a criança passa a repetir gestos que foram realizados à sua frente, são os jogos de persistência a um estímulo recente, facilmente avivado. Em um nível mais elevado a criança não necessita do modelo ou excitação atuais, passa a agir na esfera da representação. É quando ela começa a reviver cenas impressionantes, quando se imagina no lugar do outro, parceiro constante do eu. Neste momento, a imitação se tornou verdadeiramente iniciadora (Wallon, 1980).

Vygotsky (1994), também afirma que, associada ao ato de brincar e criar, a imitação não é mera cópia, mas é a reconstrução individual daquilo que é observado nos outros. A imitação passa a ser vista como criação de algo novo a partir do que se observa no outro e não como um ato mecânico, uma atividade que oportuniza a criança a realizar ações que estão além de suas capacidades o que contribui muito para o seu desenvolvimento. A imitação torna-se um momento rico em interações, capaz de promover o desenvolvimento infantil, pois ao realizar ações que imitam os outros, cenas do cotidiano, a criança vai

reelaborando seus conceitos sobre o outro e sobre si mesma, ao vivenciar situações que são significativas que ampliam seu universo simbólico e padrões de comportamento.

A natureza do ato de brincar também constitui um ponto divergente entre estes autores e tem sérias implicações no desenvolvimento infantil e na prática pedagógica. Huizinga (1951, p.30), caracteriza o jogo como um elemento da cultura, produzido pelo meio social, cujas características são o prazer, o caráter “não-sério”, a liberdade, a separação dos fenômenos do cotidiano, as regras e a ficção / representação.

Vygotsky (1994), também traz uma leitura sócio-histórica da brincadeira infantil, na qual a mesma se caracteriza como uma atividade humana capaz de introduzir a criança no mundo sócio-cultural dos adultos, assimilando e recriando. Portanto, a brincadeira é uma atividade social. Vygotsky (idem) contrapõe o caráter prazeroso do jogo apontado por Huizinga (1951) ao afirmar que o mesmo pode trazer desprazer também, principalmente em casos em que há esforço exagerado e/ou situações onde o ganhar e perder tomam-se o objetivo máximo.

Elkonin (1998), um dos colaboradores de Vygotsky, considera a brincadeira como sendo resultado da educação e da cultura do povo. Para este autor o jogo aparece através da cultura e não de maneira espontânea, como podemos evidenciar nos estudos de Frádkna (apud Elkonin,1998, p.231):

A criança reproduz as ações com os objetos, primeiras, somente com aqueles que lhe serviram para formá-las com a ajuda de adultos;  
Transfere essas ações para outros objetos, oferecidos no começo por adultos;  
Põe nos objetos os nomes de outros substitutivos somente depois de os ter manejado e de os adultos lhes terem dado denominações lúdicas;  
Adjudica-se o nome das pessoas cujas ações reproduz por proposta dos adultos que a educam.

Podemos dizer que a brincadeira pressupõe aprendizagem social, aprende-se a brincar ao interagir com o outro e com os elementos culturais da sociedade e do grupo a que pertence, superando as influências biologicista e romântica do ato de brincar, as quais vinculam o ato de brincar a condutas livres e espontâneas, que expressam, apenas, a vontade e prazer (Kishimoto, 1996).

Wajskop (1995), após seus estudos sobre a obra de Vygotsky, traz a perspectiva sócio-cultural que defende ser a criança um ser que deve ser considerada a partir de seu contexto social e histórico e que a mesma se desenvolve a partir das interações sociais, com as experiências histórico-culturais dos adultos e do mundo em que são criadas. A brincadeira, neste contexto, é uma atividade humana, na qual a criança assimila e recria as experiências do adulto, para contrapor a visão de natureza infantil, biologicamente determinada, para a qual a brincadeira cumpre requisitos de desenvolvimento básico e pré-determinado.

Kishimoto (1996), traz em seu estudo uma divisão das modalidades de brincadeiras presentes no contexto educativo, em especial na educação infantil, que são importantes para a utilização dos mesmos. Para a autora os jogos podem ser considerados:

*Como brinquedo/jogo educativo*, entendidos como recursos para se ensinar algo; é o uso da situação lúdica para se ensinar e/ou estimular certos tipos de aprendizagens. Esta perspectiva se opõe a Wallon (1980), que ao tratar do jogo em seus estudos afirma que este tem que ter objetivos em si mesmo, senão torna-se uma obrigação e perde o caráter lúdico, como já apontamos.

Os jogos podem constituir-se também como *brincadeiras tradicionais*, consideradas como integrantes da cultura popular, têm seu valor como uma produção histórica e espiritual de um grupo, pela possibilidade de ampliar a vivência social. O Ronei ao ressaltar

estes jogos analisa seu caráter expressivo e dá grande ênfase às possibilidades de ampliação motora que os mesmos possibilitam. Para Galvão (1995), estes jogos possibilitam e ampliam a inserção das crianças no meio social e cultural, através da aceitação do grupo pelo elo afetivo que se estabelece.

Enquanto *brincadeiras de faz-de-conta*, os jogos envolvem conteúdos imaginários, o que favorece a aquisição do símbolo. Ao alterar o significado de objetos, de situações dando-lhes novos significados (um cabo de vassoura torna-se um cavalo), isto é, quando o significante não coincide com o significado a criança está iniciando a aprendizagem de criar/utilizar símbolos. Para Piaget (1990), como já discutimos anteriormente, o jogo se divide em: jogo de exercício, simbólico e de regra. Para nós, esta apresenta-se como sendo uma divisão que se aproxima da divisão presente no Rnei, principalmente quando analisamos o significado dado a estes jogos pelos autores acima citados. O jogo de expressão estaria próximo ao conceito de jogo simbólico que tem como eixo o fazer-de-conta, expressar-se através das vivências corporais (mímicas, gestos) a partir da valorização dos próprios gestos, atividades espontâneas, acrescentando um sentido socializador e estético para o mesmo. Já os jogos para trabalhar a coordenação e equilíbrio, vinculam-se a aspectos do treino motor, controle do corpo e do movimento, como requisito para as futuras aprendizagens cognitivas, muito próximas à definição dos jogos de exercícios e jogos de regras (Piaget, 1990). Vygotsky (1994) não faz distinções sobre os jogos e seus significados, principalmente no que se refere à expressividade dos mesmos e das regras. Para este autor, o grande legado do movimento e dos jogos estão na possibilidade dos mesmos serem compreendidos como uma linguagem humana/cultura e, ainda, a possibilidade de abstração iniciada a partir do jogo de faz-de-conta. Outro ponto importante é que para Piaget (1990), e Freire (1991), nos jogos simbólicos/

expressividade não há regras e sim uma iniciação das mesmas e que somente com a maturidade biológica é que a criança se submeterá às regras. Segundo Vygotsky (1994), não existe jogo sem regras, sejam elas explícitas ou implícitas, como já colocamos. No Rcneci as regras só são discutidas nos jogos de coordenação e equilíbrio.

A classificação do jogo como *brincadeira de construção* é caracterizada por enriquecer a experiência sensorial, a criatividade e habilidades na criança. Esta mantém uma estreita relação com o jogo de faz de conta, porque trabalha com o imaginário da mesma. Estes são mencionados no Rcneci sempre vinculados à ampliação das habilidades manuais como os movimentos de preensão, encaixe, lançamento, entre outros, através do manuseio de diferentes materiais e objetos. Piaget (apud Seber, 1997) faz referências a este tipo de jogo como já mencionamos anteriormente, caracterizando-o como uma transição entre o jogo de faz-de-conta e o jogo com regras.

Benjamin (1984) ao refletir sobre a criança, o brinquedo e a educação revela que ao analisar estas categorias temos que contextualizá-las. Afinal, a criança não constrói sua história isoladamente, ela provém de um povo e de uma classe social, e seus brinquedos e brincadeiras dão testemunho do *diálogo simbólico entre ela e seu povo* (p.70).

Para este autor, os brinquedos relatam como os adultos se relacionam com o mundo das crianças. Brinquedos antigos como a bola, o papagaio, a roda, entre outros, derivam do culto a estes objetos, mas que dão margem à fantasia infantil; outros são impostos pelo mundo adulto e expressam a falta de diálogo adulto-criança e há os brinquedos que as crianças escolhem muitas vezes e, principalmente, a criança da classe pobre de nosso país, do lixo. Benjamin (idem, p.14) conceituou esta apropriação do lixo de “história a partir do lixo da história”.

O brincar para este autor está associado ao saborear vitórias das aquisições do saber fazer, incorporar “formas petrificadas da nossa primeira felicidade, do nosso primeiro terror” (idem, p. 75). Para a criança o jogo abarca a lei da repetição, tudo aquilo que a alegra é poder fazer “mais uma vez”, transformando em experiência um hábito comovente.

Nossa opção teórica nos leva aos autores dialéticos para melhor compreendermos o movimento e jogo/brincadeira, categorias que para nós educadores têm grande relevância no processo educacional, ainda mais para os professores de Educação Física que têm nestas categorias os seus conteúdos de ensino. Neste sentido defendemos a Educação Física na perspectiva da cultura corporal, na qual o movimento humano deve ser compreendido como uma linguagem humana.

Integrante da cultura do homem, a cultura corporal constitui-se por várias práticas sociais como a dança, o jogo, o esporte, a ginástica, entre outros, os quais por sua vez, materializam-se nas práticas corporais e refletem a atividade produtiva humana em buscar respostas às suas necessidades. Cabe à Educação Física dar tratamento pedagógico a estes temas, reconhecendo-os como significativos e constituídos historicamente e que, portanto, devem ser vivenciados tanto no fazer corporal, quanto na necessidade de se refletir sobre sua significância.

Neste sentido é que compreendemos o brincar como integrante da cultura que pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, ela supõe um contexto social e cultural, um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. E o movimento passa a ser visto como linguagem corporal, um meio de comunicação, um meio de expressão e de interações sociais, isto é, sua forma de intervir no mundo.

Tematizar estas manifestações da cultura corporal é possibilitar que estas práticas corporais encontrem significados nas manifestações lúdicas da cultura brasileira.

Esta postura, a nosso ver, busca superar o caráter de instrumentalização das práticas da cultura corporal, presente no Rcnei, tendo em vista que as práticas da cultura corporal (brincadeiras, dança, jogos, movimento) só interessam na medida em que possibilitam o desenvolvimento motor, a aprendizagem do movimento e o desenvolvimento harmonioso da motricidade. Quando vinculadas, apenas, aos aspectos motores e cognitivos a cultura corporal torna-se desculturalizada e perde aquilo que a torna mais rica: uma história cultural que pode ser conhecida, fluida e reinventada.

Para tanto, os educadores deverão conhecer o contexto objetivo no qual as crianças são educadas e as perspectivas que esta educação pode proporcionar. É condição primeira a compreensão teórica da prática educativa, no sentido de desvelar as contradições presentes no Rcnei, documento que se pretende hegemônico, para que conscientemente possamos construir uma prática pedagógica compromissada com a transformação social.

Assim, defendemos que o movimento e o brincar infantil sejam compreendidos como práticas culturais que se vinculam à cultura corporal e devem abranger todas as suas dimensões, sejam elas afetivas, cognitivas, políticas, estéticas, entre outras. A prática da cultura corporal em instituições de Educação Infantil deverá vincular-se ao projeto-político-pedagógico e a temas relevantes, para que as crianças ampliem sua compreensão de mundo.

## **CAPÍTULO 2**

### **EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Neste capítulo apresentaremos um breve histórico da inserção da Educação Física na Educação Infantil e de como este processo se desenvolveu no Município de Goiânia. Em um segundo momento, discutiremos a prática pedagógica dos professores de Educação Física à luz de teoria de Henri Wallon (1980; 1998) e L. S. Vygotsky (1994), buscando estabelecer um diálogo entre o discurso dos professores, a prática dos mesmos e as reflexões trazidas por estes autores. Nosso intuito é construir uma análise teórico-prática sobre a importância das categorias movimento, afetividade e interação no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

#### **2.1. Inserção da Educação Física na Educação Infantil: aspectos gerais e o caso de Goiânia**

A Educação Infantil e a preocupação com as crianças do período pré-escolar, nas últimas décadas, têm sido alvo de importantes reflexões. Entretanto, vale ressaltar que nem sempre foi assim, e o que se fez no passado com relação a esse assunto, no Brasil, foi muito pouco, pois até o início da República, a proteção e o atendimento à criança aconteciam de maneira precária. Esta situação veio a melhorar a partir das duas últimas décadas do século

XIX, pela iniciativa de alguns grupos privados como: conjuntos de médicos e sanitaristas, associações de damas beneficentes e outros, que iniciaram a elaboração de projetos de atendimento à infância. Contudo, estes foram insuficientes, uma vez que, conforme Solange Jobim e Souza e Sônia Kramer (1991, p.13), de maneira geral, ainda falta *interesse da administração pública pelas condições da criança brasileira, principalmente a pobre.*

Neste período a filantropia surge como modelo assistencial, podendo ser público ou privado. As crianças passaram a receber o ensino elementar e profissionalizante, aulas de música, desenho, manejo de armas. Em algumas instituições as meninas recebiam além da educação e sustento, vestuário, tratamento médico e botica. A partir de 1930, a filantropia tentou superar o modelo de caridade, tendo como tarefa organizar a assistência dentro das novas exigências sociais, políticas, econômicas e morais.

O contexto histórico, político e econômico que impulsionou esta mudança foi marcado pela crise cafeeira de 1929, pelo crescimento industrial que ampliou a classe média e o fenômeno da urbanização. É neste contexto que a criança passa a despertar o interesse das autoridades oficiais e iniciativas particulares. Todavia, este interesse não surge por acaso, mas em função do reforço patriótico e das pressões populares.

Os discursos oficiais estavam vinculados à assistência médico-pedagógica. O atendimento infantil tinha seu custo dividido entre o governo e órgãos particulares. O governo reconhecia a necessidade e a obrigatoriedade em fundar e manter creches, lactários, jardins de infância e hospitais, mas não havia uma efetiva exigência e recursos para que as municipalidades cumprissem estas obrigações. Por isto tornou-se indispensável, diante das lutas de classes e pressões, a parceria com indivíduos abastados e com entidades filantrópicas, caracterizando o atendimento à infância assistencialista e paternalista.

Com a declaração dos Direitos Internacionais da Criança pela ONU em 1950, consolidou-se no Brasil, em meados de 1960, o denominado *Estado de Bem-Estar* e obrigatoriamente surgiram órgãos para viabilizar a Doutrina de Segurança Nacional, o SAM (1941), a Funabem (1964) e as Febems, a LBA (1946-1966). Os programas de Educação Infantil sofreram influência de agências intergovernamentais ligadas a ONU, UNICEF, OMEP (Organização Mundial de Ed. Pré-Escolar).

Muitos foram aos órgãos responsáveis pelo atendimento às crianças, ora vinculados à saúde, à assistência social e mais recentemente à educação. Estes diversos órgãos se inter-relacionavam e muitas vezes se superpunham. Sucessivos órgãos são criados e substituídos, deixando claro que o atendimento à criança não era uma prioridade e que não havia um órgão ou setor do governo responsável por esta problemática.

O Projeto Casulo foi o primeiro destes programas, implantados pela LBA em 1977, com vistas a assistir a criança e promover o *Desenvolvimento Integral da Criança*, pois acreditava-se que a recreação era uma possibilidade de superar as atitudes anti-sociais. De baixo custo, com construções simples em área de igreja e utilizando o trabalho voluntário ou semivoluntário este modelo foi implantado em território nacional.

Na década de 1980, o MEC lançou o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar (Proep), baseado nas seguintes constatações:

- a. a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento do indivíduo;
- b. as precárias condições de vida e o desenvolvimento da maior parte da população brasileira;
- c. as conseqüências negativas dessas privações sobre a vida e o desenvolvimento das crianças;
- d. a possibilidade real de diminuir os efeitos dos problemas que afetam as crianças em idade Pré-Escolar. (Proep/MEC, 1981 apud Sayão, 1996: 45)

Entre as prioridades do Programa, destaca-se o atendimento às crianças de baixa renda a partir de seus primeiros meses de vida, até o seu ingresso na escola, salientando-se que as ações deveriam garantir um justo serviço, com eficácia, por intermédio de estratégias de baixo custo.

A entrada do profissional de Educação Física na Pré-escola é coerente com o que preconiza o Proep, quando prevê atividades físicas e artísticas, conduzindo sempre à exploração máxima desses recursos como instrumentos do desenvolvimento global da personalidade. No entanto, só em meados das décadas de setenta e oitenta que a Educação Física insere-se nos programas e currículos da Educação Infantil, tanto no âmbito público como no âmbito privado. A Educação Física passa a atuar na pré-escola sem que seus cursos de formação abarcassem esta discussão. A produção teórica para subsidiar a prática pedagógica é importada, principalmente, dos Estados Unidos e da França, além das recriações da pedagogia e psicologias já implantadas e que foram transformadas cotidianamente pelas profissionais da área.

No município de Florianópolis (Sayão, 1996), por exemplo, a inserção da Educação Física se dá a partir de duas necessidades: a primeira diz respeito à carência da figura masculina suprida pela presença do professor de educação física do sexo masculino (este fato se deu por constatar-se que nas instituições pré-escolares predominavam recursos humanos do sexo feminino); a segunda refere-se ao excesso de profissionais de educação física no mercado de trabalho; logo havia a necessidade de ampliar o mercado de trabalho para esses profissionais.

A partir da LDB nº 9.394/96 (artigo 26), a Educação Física torna-se obrigatória na Educação Básica, sendo esta compreendida como: Educação Infantil, Ensino Fundamental

e Ensino Médio determinando, ainda, a necessidade da Educação Física vincular-se ao projeto-político-pedagógico das instituições de educação. Este posicionamento legal criou a possibilidade de inserir a Educação Física na Educação Infantil.

Neste contexto, o professor de Educação Física assume a Pré-escola como *especialista* com formação superior. A inclusão desta área de conhecimento representou e, ainda representa, um elemento conflituoso devido aos problemas de definição de estatuto, divisão de recursos, delimitações territoriais.

A partir da inserção da Educação Física na pré-escola, Sayão (1997), destaca as principais correntes de pensamento que influenciaram a prática pedagógica e que estão presentes até hoje, a saber, a *recreação*, o *desenvolvimento motor* e a *psicomotricidade* compreendidas como conteúdo e método, como explicitamos a seguir.

A *recreação* é concebida pelo aspecto do movimento corporal e o brincar torna-se um momento de diversão em oposição ao trabalho escolar, ou seja, um espaço reservado ao descanso que se contrapõe à seriedade dos exercícios e aprendizagens sistematizadas pelo adulto. Nesta corrente pedagógica, acredita-se que os movimentos são naturais (herdados), que a criança desenvolve-se por si mesma e aprende sozinha de acordo com suas potencialidades individuais. Esta prática difundiu as atividades espontaneístas que permitiam o brincar pelo brincar, bastando apenas ao professor possuir um fichário de jogos e brincadeiras bem organizado para lançar mão quando e se necessário (idem, 67-72).

A *psicomotricidade* surge no Brasil na década de 70, influenciada pelos estudos desenvolvidos por Le Boulch apontando duas grandes tendências: a psicomotricidade instrumental e a psicomotricidade relacional. A primeira trata de exercícios de tomada de consciência das diferentes partes do corpo; de ajustes posturais (flexibilidade e equilíbrio);

coordenação motora (motricidade viso-manual e dinâmica geral); de relaxamento e respiração; de direcionalidade ou orientação espacial; de lateralidade; de rapidez e de outras categorizações (Le Boulch, 1981). O discurso dos professores de Educação Física, nessa época, afirmava que a melhoria de determinadas valências físicas determinaria prontidões para a escrita, a leitura e o ditado, estabelecendo um certo paralelismo entre a educação chamada “intelectual” e a “física”.

A segunda busca ressaltar os aspectos simbólicos das vivências motoras, cujas raízes estavam no *inconsciente* e na influência freudiana. Reconhecer as *pulsões vitais* e permitir que as mesmas se exprimissem através do corpo, construir a autonomia, a liberdade do grupo e a espontaneidade eram os ideais desta perspectiva.

A psicomotricidade se tornou um modismo na educação e a Educação Física foi uma das áreas afetadas. Os professores de Educação Física que buscaram fundamentar sua prática na psicomotricidade levaram em consideração a importância de desenvolver na criança determinadas *habilidades motrizes* como forma de desenvolvimento intelectual. Portanto, era preciso instrumentalizar o movimento para que a criança se adaptasse ao meio, logo, tornar o sujeito mais adaptável à vida em sociedade (Sayão, 1996).

O *desenvolvimento motor* no Brasil é descrito com mais precisão a partir dos trabalhos Tani et al (1988). Esta abordagem enfatiza a dimensão perceptivo-cognitiva, propõe uma Educação Física com base teórico-científica com observância do processo de crescimento, de desenvolvimento e da aprendizagem motora do homem. A aprendizagem se dá através do movimento, enfatizando o aspecto mecânico-motor, de forma hierarquizada e fragmentada, devido ao seu caráter estrutural-funcionalista. Desta forma, a criança é vista

como um adulto em miniatura que, se treinado adequadamente, poderá, futuramente, vir a ser um atleta (Sayão, 1996).

A partir das determinações legais impostas pela Lei Diretrizes Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394/96), pelas orientações instituídas através das políticas educacionais via Rcnei, os municípios vêm se organizando para assumir a Educação Infantil, de forma a atender as suas necessidades específicas. Neste sentido, muitos estudos vêm sendo desenvolvidos pela Educação Física a partir de pesquisas, participação em equipes pedagógicas e atuação como professores da Educação Infantil, buscando-se contribuir com este processo.

Em Goiânia, a Divisão de Educação Infantil foi criada na RME em 1998 para articular estudos e estabelecer metas para a Rede. Esta era composta por 11 pedagogos, 03 professores de Educação Física e 01 professora de Arte. Este grupo iniciou seus trabalhos tendo como objetivo a formação de professores, a elaboração de leis municipais e do currículo da SME para a Educação Infantil e, ainda, assessorar as creches da Fundec que foram municipalizadas e, posteriormente, as instituições filantrópicas, das quais muitas se tornaram Centros Municipais de Educação Infantil e outras mantêm convênio com a RME (Nonato,2002).

A atuação do profissional de Educação Física sempre esteve presente nesta equipe. Em 2000, após vários estudos e a contribuição que esta área trouxe para a equipe, principalmente no que se refere à discussão do brincar e da dimensão lúdica deste nível educativo, da crescente inserção de professores de Educação Física em estudos desenvolvidos no meio acadêmico, nos grupos pesquisas da Universidade Federal de Goiás, tanto na Faculdade de Educação Física quanto na Faculdade de Educação em nível de especialização e mestrado, esta decidiu modular (lotar um ou mais professores no quadro de trabalhadores de

uma instituições educativa da Rede) os professores de Educação Física e Artes para atuarem como professores em Creches (0-3 anos) e nos Centros Municipais de Educação Infantil (0 – 6 anos).

Foram modulados 15 professores de Educação Física e 01 professor de Artes, os quais desenvolveram suas práticas educativas diretamente com a criança e em algumas instituições com as crianças e com os demais educadores e funcionários (relaxamento, massagem...). Estes profissionais foram convidados a se retirarem da Educação Infantil no ano de 2001, pela nova gestão política que assumiu a Rede Municipal de Educação. Esta atitude gerou grande polêmica na Rede, ocorrendo uma organização de discussão destes profissionais, manifestações de dirigentes e demais profissionais das instituições, visto que as justificativas não foram plausíveis ou discutidas com os trabalhadores. As justificativas apresentadas pela nova chefia da Divisão de Educação Infantil e a assessoria da Secretária de Educação foram:

1. a Educação Física e Artes, neste contexto educativo, separam corpo e mente, acarretando a dicotomia da criança;
2. nossa concepção de criança e Educação Infantil propõe apenas um professor pedagogo para este nível educativo e concepção não será discutido;
3. não há verbas para o pagamento deste profissional.

Diante da postura da Secretaria Municipal, os profissionais de Educação Física, em conjunto com outros profissionais da RME, produziram um documento “Carta Aberta aos Profissionais de SME/Goiânia” na tentativa de ampliar o campo de discussão de tal proposta. Foram pontuados os aspectos positivos da plenária como um espaço de discussão e construção de propostas para o Sistema de Ensino. No entanto, foi questionada a legitimidade da

participação e intervenção dos professores, visto que os mesmos não estavam sendo ouvidos, neste ponto em especial.

Apesar disso, ressaltamos a importância das pesquisas e as discussões que vêm acontecendo no campo acadêmico sobre a importância e o papel da Educação Física na Educação Infantil, tendo em vista que a Universidade Federal de Goiás realizou em 2001, o I SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, organizado pelas Faculdades de Educação Física e Faculdade de Educação. Também merece destaque os aspectos positivos dos trabalhos desenvolvidos pelos profissionais de Educação Física nas Creches e Cmeis, mesmo diante das dificuldades encontradas, tendo em vista que a Secretaria Municipal não ofereceu formação para os professores e/ou troca de experiência que auxiliasse na elaboração e construção de projetos de trabalho.

As reivindicações dos professores não foram atendidas, nem tampouco consideradas. O que caracterizou uma 'certa' desconfiança do real significado das plenárias e o desprestígio dado a estes profissionais pela equipe diretiva da SME.

Para melhor conhecer e contribuir com estas práticas, optamos por desenvolver nossa pesquisa com os professores de Educação Física, buscando analisar a discussão feita pelo Rcnei sobre o movimento humano e o jogo, associar a discussão teórico-prática do fazer cotidiano dos professores à luz de autores de orientação dialética que são referência tanto do Rcnei quanto dos estudos desenvolvidos no campo acadêmico atualmente.

Neste sentido, desenvolvemos nossa pesquisa em 10 das 15 instituições de Educação Infantil do município de Goiânia (uma Creche e nove Centros Municipais de Educação Infantil), tendo em vista que três professores não quiseram participar e um estava doente e não pode nos atender. O trabalho de campo, desenvolvido durante o 2º Semestre de

2001, constitui-se de visitas, entrevistas e filmagens do cotidiano da prática pedagógica dos professores de Educação Física, sendo eles nove mulheres e 1 homem. Destes profissionais seis (P1; P2; P3; P6; P7; P10), já haviam cursado pós-graduação (Educação Física Escolar, Educação, Planejamento Escolar, Educação Infantil, Recreação e Esporte) e um (P4)<sup>9</sup> estava cursando especialização em Educação Infantil, no período da pesquisa.

Portanto, nosso estudo pretende contribuir para a discussão da inserção da Educação Física na Educação Infantil na RME de Goiânia, que optou pela retirada dos profissionais de Educação Física sem conhecer seu trabalho e avaliá-lo, deixando esta prática estéril de qualquer consideração. Hoje temos vivenciado um grande número de estudos que esta área vem produzindo e que pode nos levar a compreender melhor o papel da Educação Física na Educação Infantil. Nossa intenção é somar esforços com este grupo para que possamos conquistar uma posição coerente e séria na Educação Infantil, na qual a cultura corporal tem muito a contribuir para o processo de formação das crianças.

## **2.2. O movimento, afetividade e interação: discutindo a prática pedagógica dos professores de Educação Física de Goiânia**

Para melhor compreender a prática pedagógica dos Professores de Educação Física resgataremos as categorias: movimento, afetividade e interação, a partir dos estudos de Henri Wallon (1980; 1998) e Vygotsky (1994). Acreditamos que esses autores contribuem de forma

---

<sup>9</sup> Usaremos a expressão Professores 1;2;3;4;5;6;7;8;9;10 ou ( P1;P2...) para nos remeter à fala (Entrevista) e/ou a prática pedagógica (Relatório de Campo) dos profissionais de Educação Física que participaram de nossa pesquisa.

significativa na prática pedagógica destes professores, no sentido de torná-la mais próxima da apreensão da dialeticidade que marca o desenvolvimento infantil.

### 2.2.1. O Movimento e a Afetividade

Ao analisarmos a prática pedagógica dos professores de Educação Física percebemos que grande parte desses profissionais, ao atuarem nas Creches e Centros Municipais de Educação Infantil (Cmeis) utilizam o *movimento*, a *psicomotricidade* ou a *motricidade* para definir o conteúdo do seu trabalho nestes espaços educativos.

**Professor 1** -...a educação física deve ajudar a criança a ter um desenvolvimento global, não só no aspecto físico-motor, mas também no aspecto cognitivo. (Entrevista, 05.11.2001)

**Professor 5** -...então, eu estou seguindo mais a linha do movimento como conteúdo fundamental, mesmo porque eles fazem muita atividade sentados, principalmente pela manhã e o espaço do parquinho é muito pouco. Assim eu optei pela motricidade. (Entrevista, 06.11.2001)

**Professor 8** -...eu acho que o papel da educação física é mais fundamental, o trabalho psicomotor nesta faixa etária de zero a seis anos, né! Ele é mais positivo, ele é o que tem, o que mais, necessita trabalhar é o psicomotor. (Entrevista, 26.11.2001)

A partir da fala dos professores 1, 5 e 8 podemos perceber uma certa influência das correntes que introduziram a Educação Física na Educação Infantil e que fizeram parte, por longo tempo, dos currículos nas graduações desta área. A *recreação* é percebida como o momento de retirar as crianças das atividades sérias. Elas fazem muitas atividades sentadas e precisam de atividades que as relaxem e/ou promovam descontração e liberação de energia, para o qual o parquinho parece ser apropriado. Esta postura tem implicado em práticas espontaneístas, nas quais o brincar se constitui como um mero tempo de extravasar supostas energias contidas. Estas práticas têm-se constituído como momentos de correr, olhar as

crianças brincarem no parque, entre outras. Tal postura parece reforçar o papel descomprometido de alguns professores quanto ao planejamento e à definição de conteúdos.

A postura dos professores 1 e 8 remete-nos à herança piagetiana e à definição de que a criança pequena está presa às determinações do período sensório motor e todo o seu desenvolvimento está vinculado ao *fazer*. Neste caso, as ações pedagógicas passam a estar associada à exploração do movimento humano e às ações corporais, pois neste período a inteligência se concretiza corporalmente. Esta visão levou a Educação Física a assumir na década de 70 a *psicomotricidade* e no final da década de 80 o *desenvolvimento motor*. Estas abordagens propunham o desenvolvimento das habilidades físicas. Os profissionais que assumiram a *psicomotricidade* vincularam sua prática pedagógica a dois grandes eixos: a ampliação da consciência corporal e a da expressão corporal das pulsões vitais. Os profissionais que se vinculam a abordagem desenvolvimentista enfatizavam os aspectos mecânicos do ato motor, privilegiando a aprendizagem motora do indivíduo. Estas visões, a nosso ver, possuem um caráter estruturalista-funcionalista do movimento e de seu papel no desenvolvimento infantil, pois consideram apenas um aspecto no desenvolvimento infantil, a motricidade, negligenciando outras dimensões da vida como a afetividade, a estética, a ludicidade, a dimensão cultural, a poética, entre outras.

Vejamos o que o nosso referencial teórico-metodológico afirma a este respeito: como o movimento humano é compreendido e analisado neste contexto e de que modo ele pode ser incorporado na prática pedagógica de forma a contribuir com a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Na teoria walloniana o *movimento* - deslocamento no espaço - é considerado como um elemento primordial, que contribui significativamente na afetividade e na elaboração do

pensamento da criança. Contrapondo-se ao conceito de que o movimento diz respeito apenas às manifestações mecânicas e neurológicas, a teoria walloniana dá um traço original à motricidade humana.

Segundo o ponto de vista dialético, o movimento pode dar testemunho da vida psíquica. A atividade da criança inicia-se de forma descontínua e esporádica, é pelo movimento que a criança manifesta suas necessidades e seu estado de humor, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo. Desta forma, constata-se que a primeira forma de movimento é, sobretudo, afetiva. No final do primeiro ano de vida, com o desenvolvimento das praxias, do gesto (pegar, empurrar, abrir ou fechar, entre outros) define-se melhor o início da dimensão cognitiva do movimento.

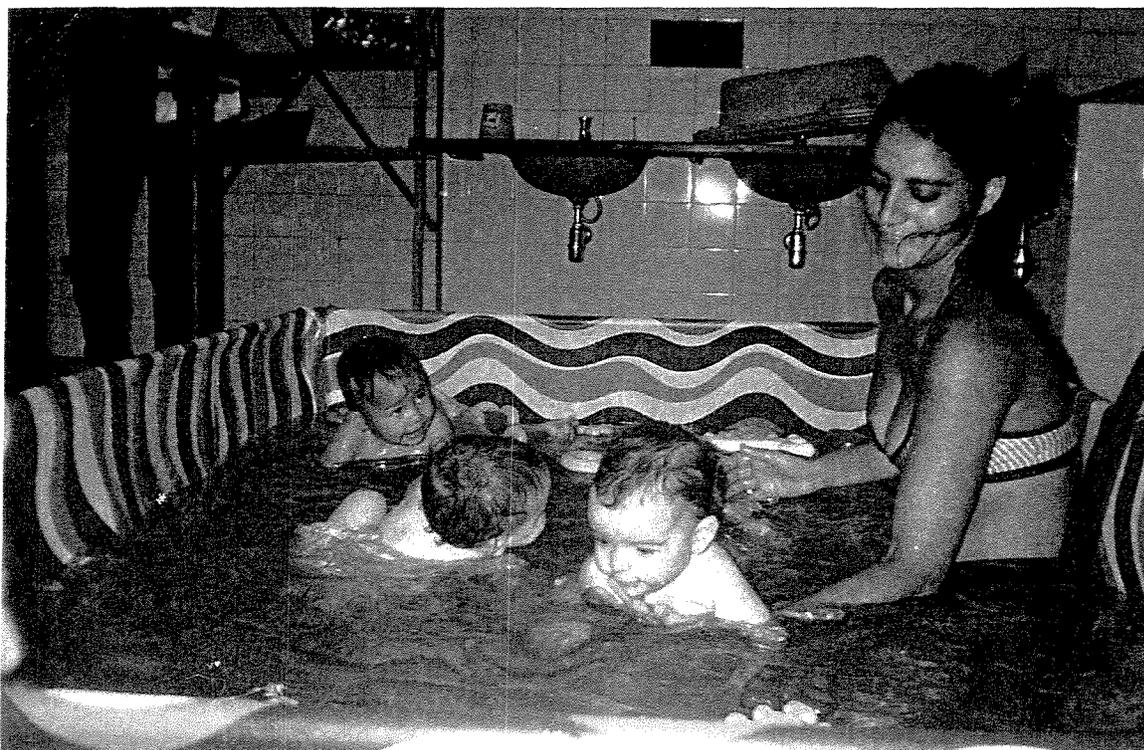
Wallon (1980), afirma que o movimento, por sua própria natureza, possui três formas que têm grande importância na evolução psicológica da criança. Primeiramente o movimento pode ser passivo ou exógeno, isto é, ocorre ou aparece sob dependências exteriores. Nesse caso a gravidade, por exemplo, provoca reações secundárias de compreensão ou de reequilíbrio, regulados pelos reflexos labirínticos, que desaparecerão, mas conduzirão a criança da posição sentada, à posição de joelhos e à posição de pé que têm influência decisiva no comportamento humano.

A segunda forma de movimento refere-se às deslocamentos autógenos ou ativos, locomoção e preensão, que contribuem para a experimentação do espaço, medidas e autonomia, bem como a exploração dos objetos. Já na sua terceira forma, o movimento caracteriza-se pelos deslocamentos de segmentos corporais ou fracções; são reações posturais com caráter psicológico, atitudes e as mímicas. Estas formas de movimento articulam-se entre si e condicionam-se mutuamente.

A musculatura estriada, como órgão do movimento, possui duas funções complementares. Funções clônicas, encolhimento e alongamento das miofibrilas possibilitando o movimento, a atividade cinética, e a função tônica que é responsável pela estabilidade dos gestos e pelo equilíbrio do corpo. O tônus deve variar permanentemente para garantir a estabilidade das relações entre as forças corporais e as forças do mundo exterior, entre movimento e objeto.

Conclui-se daí, que são as relações variadas ou restritas que a criança estabelece com o meio humano, cultural e físico capazes de ampliar ou não a diversidade das compleições motoras. As fotos a seguir mostram algumas possibilidades de trabalho com crianças pequenas.





Presenciamos a prática de massagem, brincadeiras aquáticas e brincadeiras frente ao espelho nas creches que pesquisamos, trabalhos estes desenvolvidos pelos Professores 4 e 10. Estas práticas, a nosso ver, podem possibilitar a ampliação e a apropriação de algumas manifestações da cultura corporal. Quanto ao trabalho do professor, verificamos maior sistematização por parte dos mesmos quanto aos conteúdos a serem trabalhados e, ainda, uma maior interação adulto-criança e criança-criança.

Os professores, quando propõem atividades desta natureza, se contrapõem à visão de que o desenvolvimento infantil está vinculado apenas ao processo de maturação biológica, na qual bastaria amamentar e fazer a higienização das crianças para que ao longo do tempo seu processo de desenvolvimento ocorra, isto é, à medida que o processo maturacional avance. Por outro lado, acreditar que atividades, como massagem, brincadeiras ao espelho, entre outras, possam auxiliar e estimular o processo de desenvolvimento infantil, pode significar a possibilidade de assumir uma perspectiva de desenvolvimento humano, na qual a aprendizagem impulsiona o processo de desenvolvimento (Vygotsky, 1994).

Tal postura leva a uma mudança de atitude do professor frente ao desenvolvimento infantil. Se por um lado, tínhamos um professor como mero contemplador do desenvolvimento, na visão dialética o professor deverá ser um mediador ativo que propõe e media as relações de aprendizagem com vistas a provocar e conduzir o desenvolvimento das crianças.

Wallon (1980) mostra que para o recém-nascido, o movimento, mesmo sendo descoordenado, no qual se misturam reações clônicas e tônicas, suscita suas necessidades e seus estados de bem estar ou mal estar. Eles são o sinal para a intervenção do meio, o que os

caracteriza como *gestos expressivos*. E é por isto que Wallon denomina este período de *fase emocional*.

Cabe, então, aos profissionais da Creche e Cmei estarem atentos aos movimentos, gestos, choro do bebê, pois estes representam seu estado de bem ou mal estar, suas necessidades. A partir destes sinais, os profissionais podem intervir, completando e ampliando as possibilidades de interação da criança com o mundo que a cerca.

Dominada pela sua subjetividade afetiva, a criança entrega-se ao movimento de operar um ajustamento sensorial de tornar possível uma percepção mais discriminativa dos objetos exteriores, a atividade circular, isto é, verificar as relações e modificações mútuas. Inicialmente, imita gestos que lhe surgiram de forma esporádica e a partir de um movimento reflexo a criança descobre uma nova possibilidade de ação e passa a repeti-lo várias vezes para dominá-lo.

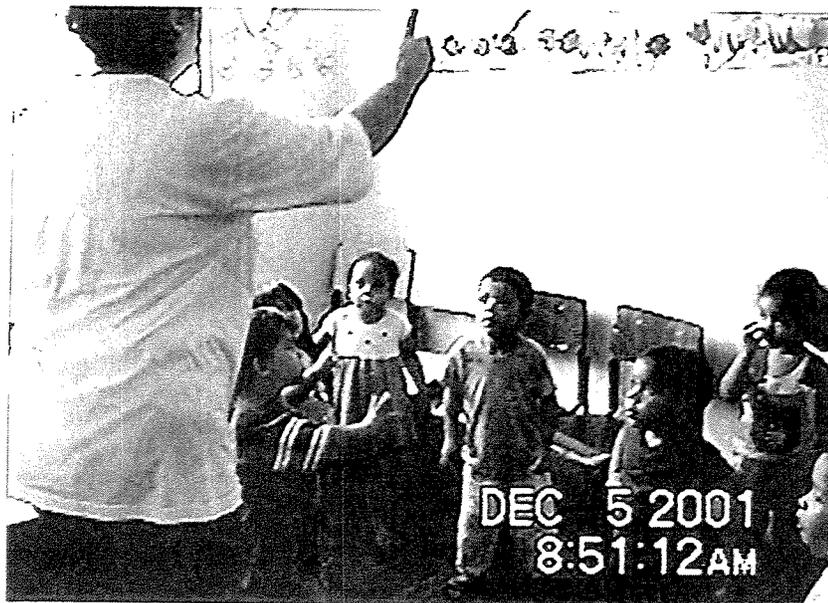
Esse conjunto de processos vai anunciando a próxima fase denominada de *sensorio-motora*, a qual possui diferentes níveis. O primeiro nível abarca os gestos de desejo, regozijo, impaciência, quando, por exemplo, o objeto que é aproximado de sua mão é apalpado sem discernimento. Aos poucos o apalpar estrutura-se e, finalmente, torna-se manipulação, na qual cada mão é complementar à outra, cada mão tem seu papel, uma de iniciativa e a outra de auxiliar.

Na fase seguinte, o movimento aparece acompanhado de representação mental, suporte dinâmico e descritivo. É a *fase projetiva*, diz Wallon (1980), na qual a criança exprime-se tanto por gestos como pelas palavras, o seu pensamento, utilizando-se de simulacros como apoio às narrativas. É comum, por exemplo, ver as crianças, na Creche e/ou

Cmeis, ao se referirem a um objeto “grande”, utilizarem os braços, colocando-os bem abertos, para completar ou dar apoio à sua fala.

Uma atividade de grande importância na constituição das fases é a imitação. Esta, primeiramente, constitui-se pela repetição de um gesto que a própria criança acaba de executar ou que foi realizado na sua frente, logo de persistência a um estímulo recente. Em um nível mais elevado, a criança não necessita do modelo presente ou de uma excitação atual para realizar a imitação, entrando na esfera da *representação*. É quando a criança revive cenas impressionantes, quando se imagina no lugar de uma personagem. Neste momento, a imitação se tornou verdadeiramente iniciadora (Wallon, 1980).

A pesquisa da prática pedagógica dos professores de Educação Física em Creches e Cmeis nos proporcionaram a observação do trabalho desenvolvido por dois destes professores (P7; P9) que utilizam a dança no cotidiano de sua prática e tomam a imitação como apoio para seu trabalho. Este é desenvolvido a partir da apreciação musical, ou seja, a partir de algumas músicas infantis (cantigas de roda, Xuxa para Baixinhos, Sandy e Júnior...), a educadora realiza os gestos solicitados nas músicas ou aqueles por ela desenvolvidos à frente das crianças e estas os imitam. Apesar do ato imitativo não garantir sempre a criatividade do movimento (às vezes a música já indica o gesto e este é estereotipado), é possível dizer, com base em nossas observações, que esse processo pode possibilitar a ampliação dos movimentos das crianças. Observamos que muitas delas realizam gestos, principalmente com os incentivos verbais dos educadores. A professora P7 explora a imitação de gestos a partir da dança. A imagem a seguir mostra uma cena em que a professora explora a música e a dança com crianças de dois anos.



Para Piaget (1990,), imitar e criar são categorias distintas e somente a última possui relações com a aprendizagem e elaboração do novo. Nesta perspectiva, tais atividades não passariam de treino motor, respostas mecanizadas a um estímulo. Já para Vygotsky (1994), ao imitar, as crianças podem realizar ações que vão muito além dos limites de suas próprias idades. Numa atividade coletiva, como a que foi apresentada, a criança, sob a orientação do adulto, usando a imitação como referência, poderá fazer muito mais coisas, no caso, gestos e passos de dança, do que se estivesse sozinha ouvindo a música. Ao utilizar esta prática, pudemos observar crianças de berçário (de um a dois anos) que já estão andando, dançarem e construírem gestos com o auxílio da professora (P7 e P9); posteriormente executavam estas danças ao ouvirem a música sem a orientação direta do educador.

A ressalva que fazemos diz respeito à utilização de músicas que historicamente vêm servindo para massificar e induzir o consumismo rápido e descartável. Estas músicas

trazem melodias repetitivas, vazias de conteúdo crítico e banalizam as manifestações culturais. É comum presenciarmos nos espaços educativos a reprodução da mídia, da indústria cultural e do entretenimento. As Creches e os Cmeis, como espaços privilegiados de educação, precisam discutir estas manifestações, sua lógica e a quem estão servindo, com vistas a evitar a massificação musical e gestual impostas pela sociedade capitalista.

A marcha também é outra atividade que contribui para o desenvolvimento da criança, pois ela passa a medir as distâncias, variar direções, mudar de meio, estabelecer uma continuidade entre um e outro. O espaço torna-se uma realidade independente dos objetos que o compõem, tornando-se um campo livre para a sua atividade. A partir do momento em que as crianças passam a engatinhar e/ou andar e/ou falar, seu campo de ação amplia-se, pois elas passam a explorar por seus próprios meios o espaço físico, os objetos e se relacionam de modo mais dinâmico com outras crianças.

Um dos professores que participaram de nossa pesquisa manifestou-se do seguinte modo sobre o andar e o engatinhar e sua importância para o desenvolvimento infantil.

**Professor 5:** ... tirar a criança do berço é necessário, no chão você tem um limite imenso para explorar. Deixa o menino no chão o tempo todo, porque aí ele vai explorar, porque em um metro por 80 centímetros, o que você faz? Nada! Tem criança que chora quando você põe no chão ela cala, então explora, deixa explorar o chão, deixa passar debaixo do berço, entre outros. (Entrevista, 12.11.2001)

Esta fala demonstra preocupação com a possibilidade de ampliar as experiências de engatinhar e andar das crianças pequenas. Observamos que nesta instituição as educadoras não favorecem a exploração do espaço físico e o ato de andar e/ou engatinhar, principalmente no berçário. Sua preocupação condiz com a discussão teórica que ora fazemos, pois como afirma a teoria walloniana ao explorar o meio físico, o campo de experiências da criança se

amplia, possibilitando um salto qualitativo no seu desenvolvimento. No entanto, nas observações de campo, não presenciamos nenhum trabalho sistematizado desta Professora que favorecesse a aprendizagem do ato de andar e/ou engatinhar, seu trabalho limitava-se a retirar as crianças do berço e observá-las a deslocar-se pela sala.

Para Wallon (1980), o movimento intervém no desenvolvimento psíquico da criança, nas suas relações com os outros, no seu comportamento habitual e é um fator importante no seu temperamento. Por isto, é de grande relevância desenvolver projetos nas Creches e Cmeis que permitam às crianças explorar sua corporeidade e a cultura corporal de forma lúdica, superando as práticas espontaneístas e/ou mecanicistas.

Em nossa pesquisa verificamos que vários professores, coincidindo com as afirmativas teóricas de Vygotsky e Wallon, compreendem a importância das aprendizagens, isto é, do processo ensino-aprendizagem para que as crianças desenvolvam-se e tenham autonomia. Apesar dessa coincidência, não podemos afirmar que todos os professores são estudiosos daqueles autores. Por outro lado, um dado relevante é que grande parte de nossos entrevistados possui especialização e já tiveram contato com as idéias de nossos autores referenciais.

Neste sentido, a prática de atividades sistemáticas de educação, como a massagem, as brincadeiras aquáticas, brincadeiras no espelho e a dança, nos possibilitaram perceber a relevância de práticas sistematizadas nas aprendizagens da criança. Vejamos os exemplos trazidos pelo professor 6:

Tenho dois exemplos para dar, o primeiro é sobre a criança A que chegou no Cmei como subnutrida, ela não pesava 8 k., hoje ela tem 1 ano e 2 meses e está começando a andar, ela está começando a perder o medo de ficar de pé e segurar seu próprio peso e deve isto muito ao trabalho da Educação Física, porque nós demos muita ênfase para estimular esta criança, a andar primeiramente segurando o tronco,

ajudando no equilíbrio, depois segurando na mão, agora ela já segura na minha mão, não sou eu que seguro na mão dela, ela é que segura na minha mão e desloca. Já teve momento dela trocar o passinho indo de encontro com a gente. Outra coisa que fizemos foi a massagem, ela tinha a musculatura flácida e massageiei para revigorar sua força muscular. O segundo exemplo é da criança B. Improvisamos uma hidroginástica, todas as crianças participavam, mas demos ênfase para a criança B. Ela é uma criança obesa, se deixar ela ficava o dia inteiro quieta, parada, sentada, então brincávamos utilizando toda a seqüência de estimulação dentro d'água, foram várias aulas interessantes, utilizamos uma bacia quadrada. Conversávamos com ela, até mesmo dando banho, dei vários banhos nela, para estimular e perder o medo de água. (Entrevista, 19.11.2001)

Estas atividades favoreceram também, segundo o nosso entendimento, o elo afetivo entre as crianças-educador, criança-criança, categoria essencial na discussão da aprendizagem infantil.

A dimensão afetiva ocupa uma posição central na psicogenética no que se refere tanto à formação do sujeito, quanto na construção do conhecimento. Para Wallon (1998), a atividade emocional é, ao mesmo tempo, social e biológica, pois realiza a transição entre o estado orgânico do ser e a sua etapa cognitiva, que só é atingida pela mediação cultural. Pela afetividade, então, o psiquismo emerge da vida orgânica, correspondendo às suas primeiras manifestações. O vínculo que a afetividade estabelece entre a criança e o meio humano, no qual está inserida, possibilita-lhe ter acesso ao universo simbólico da cultura, permitindo a posse dos instrumentos necessários ao desenvolvimento.

Os professores expressaram a importância da afetividade no desenvolvimento infantil:

**Professor 7** - a gente percebe que um dos primeiros pontos que a gente ganha é a relação afetiva, a questão afetiva é muito importante, é notória por todos os lados. A partir do momento que você vai questionando vai acontecendo aquela relação afetiva, a criança vai se envolvendo naquilo que você está propondo para ela e ela vai dando o troco e vai interagindo de tal forma que logo, logo a gente percebe o resultado. (Entrevista, 21.11.2001)

**Professor 5** -...tem algumas educadoras que sempre dizem que estão botando manha, carinho não é pedagógico. Então eu acho que carinho na idade deles não faz

mal. Ah! Pôxa, mas o que é manha? E até onde pode dizer que a criança é manhosa? Aqui já se sabe através de discussão que a criança de mais ou menos um anos vive na fase afetiva, se não há conhecimento sobre, as educadoras agem pelo senso comum, experiências com os filhos. (Entrevista, 12.11.2001)

A visão desses professores se aproxima da discussão do nosso referencial teórico quanto à constatação da importância da afetividade. O professor 5, no entanto, constata que seus colegas de trabalho possuem uma visão restrita sobre a afetividade, talvez em virtude dos poucos estudos sobre este aspecto no desenvolvimento infantil. Afinal, grande parte dos estudos e pesquisas têm-se voltado sobretudo para os aspectos “cognitivos”. A teoria piagetiana, que muito tem influenciado os professores, pouco discute a este respeito. Considera a afetividade uma conduta pessoal, regulações energéticas internas (interesse, motivações, afetos, esforço, facilidade...), que têm implicações no desenvolvimento cognitivo, mas não a ponto de modificar as estruturas cognitivas (Seber, 1997).

Por outro lado, a questão da “afetividade” na relação professor-criança parece resvalar alguns pressupostos ideológicos: a criança “pobre” não pode ser “manhosa”, deve aprender a ser contida. Ainda, como os professores têm de atuar simultaneamente com muitas crianças, precisam ensinar que não se pode ganhar “carinho” sempre, a manha torna o trabalho mais difícil.

A noção de “fases da inteligência” tem grande predomínio nas teorias que discutem o desenvolvimento humano. Muitas, no entanto, deixam de discutir o papel da afetividade e a emoção naquelas “fases”. Wallon (1998) afirma que a afetividade promove e incorpora as construções da inteligência. Nos primeiros anos de nossas vidas, a afetividade se expressa por manifestações somáticas, epidérmicas, que garantem nossa existência, pois

mobiliza o meio humano a suprir nossas necessidades. Portanto, as trocas afetivas dependem da presença do *outro*, por isso o autor afirma que a afetividade é social.

A emoção possibilita as *impulsões coletivas*, isto é, a fusão de *consciências individuais* (Wallon, 1998, p.143). Portanto, as pessoas dos meios nos quais as crianças estão inseridas são e lhes dão os motivos para que as mesmas se expressem ou se realizem. Para as crianças, é indispensável a presença do *outro*, seja na Creche, no Cmei, na família ou nos grupos de que venham a participar. Afinal, este pode completar e interpretar suas reações, mediar suas aprendizagens, ser referência de comportamentos, valores e hábitos. O *outro*, as relações sociais são, nesta perspectiva, *parceiros do eu na vida psíquica e na construção da personalidade* (idem).

Assim, a primeira forma de relação da criança é de natureza afetiva, na qual a presença do outro é um forte estimulante de seu desenvolvimento. A partir do toque, da carícia, do contato visual e do diálogo com as pessoas, a criança está experimentando o mundo. Portanto, a atuação dos educadores de forma consciente, numa sociedade em que as crianças de três meses já freqüentam as Creches e Cmeis, é de grande importância na aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Nossas observações nas instituições de Educação Infantil têm demonstrado o importante papel da afetividade no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, nas aquisições de conhecimento. Destacaremos três momentos de ensino aprendizagem envolvendo a relação afetiva entre criança-adulto, criança-conhecimento e criança-criança.

Ao término de uma “aula de Educação Física” verificamos que as crianças vão ao encontro do professor, abraçando-o. Neste momento estabelece-se uma brincadeira, na qual as crianças dependuram-se no professor. Este combina com as crianças para que elas se sentem e

ele as chamará uma a uma para passear. As crianças sentam-se e só se levantam quando o professor as chama, saindo sorridente ao seu encontro, abraçando-o carinhosamente e subindo nas suas costas do para passear. Podemos constatar que as crianças, ao demonstrarem seu carinho com o professor, estabelecem uma brincadeira e uma relação de respeito e confiança, a qual as leva a organizarem-se para brincar (Relatório de Campo, 03.12.2001).



Ao tematizar o conteúdo Ecologia e Meio Ambiente, nos dias que antecederiam o dia da árvore, foram trabalhadas histórias que envolviam a vida dos animais e plantas, sua importância para o homem e para o nosso planeta, passeios no bosque, apreciação de árvores e pequenos animais. No dia da árvore houve uma reunião com todas as crianças, conversa sobre a natureza, o que elas viram no passeio, do que mais gostaram, entre outros. As crianças e os professores cantaram parabéns para a árvore e a abraçaram. No momento do plantio as crianças estavam muito envolvidas, ajudaram a carregar as mudas, a preparar a cova, plantar e

aguar. Todo este trabalho promoveu um grande *elo afetivo* das crianças com o conteúdo trabalhado, gerou grande participação das crianças na atividade proposta e um grande respeito e cuidado das mesmas com as plantas que elas ajudaram a plantar e cuidar (Relatório de Campo, 03.11.2001).

A seguir apresentamos as fotos deste trabalho:





Outro momento em que pudemos observar a importância da afetividade ocorreu durante uma atividade com massinha onde duas crianças, uma de dois anos e a outra de quatro anos, brincavam juntas. As crianças faziam “pulseiras”, “cobrinhas” e “bolinhas” uma para a outra; a criança menor dava pedaços de sua massinha para que a maior fizesse pulseiras para ela, a maior fazia, experimentava e depois dava para a criança menor. O *elo afetivo* que se estabeleceu entre estas crianças as fez agir de forma solidária uma com a outra, sem a necessidade do adulto. Para muitos professores isso seria impossível, pois nesta fase as crianças são consideradas *egocêntricas* e, portanto, não dividiriam seus brinquedos, nem partilhariam regras, como podemos observar na foto abaixo (Relatório de Campo, 06.12.2001), as crianças se envolveram de modo solidário:



A relação de carinho e emoção que se estabeleceu nos momentos anteriormente apresentados possibilitou a formação de uma relação favorável ao processo de ensino-aprendizagem, que, em nosso ponto de vista, garantiu o sucesso das atividades, o envolvimento das crianças e, conseqüentemente, suas aprendizagens, sendo elas mediadas pelo adulto e/ou crianças mais experientes. Tais observações nos possibilitam afirmar que a afetividade intervém de forma significativa nas relações humanas, na aquisição dos aspectos cognitivos, estéticos, lúdicos, culturais e outros. É neste contexto que Wallon (1980) afirma que a afetividade representa o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos.

Considera-se, desta forma, a posição da emoção na ontogênese como sendo complexa e dialética, pois afinal ela participa de dois mundos e faz a transição entre eles. A teoria da emoção é dialética para compreender sua natureza biológica e social. Ao analisar os componentes fisiológicos, as alterações viscerais e metabólicas, juntamente com as interações sociais e suas diferentes motivações e objetivos, é que compreendemos melhor a vida emocional, pois toda manifestação emocional corresponde à flutuação tônica. Logo, a modulação afetiva e muscular se complementam na realização de tarefas sócio-culturais.

Wallon (1998), indica duas naturezas da emoção: a primeira é hipotônica, redutora do tônus, manifestada, por exemplo, em situações de susto, medo ou depressão. A segunda, hipertônica geradora do tônus rígido que se manifesta em situações de ansiedade e cólera. Na nossa análise consideramos também a intensa emotividade provocada pela massagem, pelas atividades rítmicas, bem como o caráter prazeroso das situações afetivas de alegria.

O traço social do comportamento afetivo explica até certo ponto o caráter contagioso e epidêmico da emoção. Sua negligência, a nosso ver, resulta em prejuízo na compreensão dos processos interpessoais, em especial nas interações criança-adulto, criança-

criança. O convívio entre estes estão expostos a contágios, como por exemplo, a ansiedade infantil pode promover angústia ou irritação no adulto ou o bem estar da criança pode levar ao bem estar do educador e dos pais, a tal ponto que estes busquem promover, cada vez mais, situações ricas em interações e aprendizagens de forma prazerosa para ambos.

É interessante esclarecer, ainda, que a emoção pode promover uma revolução orgânica manifestada no próprio corpo: a sensibilidade, visível através das modificações na mímica e na expressão facial. Neste sentido, “a emoção esculpe o corpo imprimindo-lhe forma e consistência, ela é proprioplática” (Wallon, 1998, p.141).

E é esta visibilidade da emoção que permite concretamente o *contágio*, o *diálogo tônico*, isto é, uma forte comunicação por intermédio da *atividade tônico-postural* que é capaz de mobilizar o *outro* pela criação de vínculos, a fim de suprir a insuficiência da técnica e dos instrumentos intelectuais, garantindo ao indivíduo e à espécie humana, uma forma de ‘*solidariedade afetiva*’ (Wallon, 1998).

No primeiro ano de vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com o predomínio da primeira. Ao longo do desenvolvimento humano elas se alternam, mantendo uma reciprocidade, de forma que as aquisições de uma repercutem na outra.

### **2.2.2. Interações, aprendizagem e desenvolvimento**

Estas reflexões nos levaram a perceber a grande relevância da *interação com o outro* na vida dos indivíduos. A *interação* constitui-se em um elemento chave nas aprendizagens humanas e são permeadas por afetividade. Interagir com o outro e com o

conhecimento significa trocar, dividir, somar, modificar/transformar, ampliar, contrapor, negar, reconstruir. Estas relações são permeadas por diferentes sentimentos: de prazer, medo, submissão, alegria, raiva, entre outros. Dependendo de como for estabelecida a interação, os sentimentos que estiverem presentes nos momentos interativos, de como forem encaminhados e/ou resolvidos os conflitos que neles emergem, o processo de ensino-aprendizagem poderá ficar comprometido na sua qualidade e no seu significado, tanto para o professor quanto para o aluno.

Temos observado na Creche e nos Cmeis, situações de interações marcadas por sentimentos que interferem na aprendizagem e no interesse das crianças pelas atividades propostas. No trabalho com crianças de um ano de idade, vimos que sua atenção e interesse aumentam, quando o trabalho promove situações nas quais crianças de três e quatro anos participam das atividades. Na brincadeira de ciranda, por exemplo, as crianças de um ano sempre dispersavam-se com facilidade. Quando foram colocadas com as crianças maiores, elas passaram a permanecer e participar por mais tempo da brincadeira, imitavam as maiores, enquanto estas as ensinavam a fazer os gestos e as pegavam pela mão para não caírem. Esta situação promoveu o que Wallon chama de *contágio emocional*, um grande envolvimento do grupo, tanto em relação aos colegas, quanto à brincadeira proposta (Relatório de Campo, 26.11.2001).

Nos momentos interativos as emoções estão presentes e devem ser bem administradas, com vistas a promover um maior aprendizado e envolvimento do grupo. Quando não articulamos as atividades propostas com os interesses das crianças e com objetivos conscientes, as crianças não se envolvem nas atividades. O Professor 9 promoveu um teatro para as crianças trabalhando a “higiene pessoal”. Inicialmente, o grupo se envolveu,

mas a peça se prolongou demais e as crianças ficaram impacientes, levantavam, conversavam outro assunto e a educadora tentava contê-los. Quando foram conversar sobre a peça e produzir desenhos sobre o tema, as crianças reclamavam: - *De novo? Vamos brincar no pátio, queremos brincar* (Relatório de Campo, 26.11.2001).

Podemos perceber, a partir destes exemplos, que as situações de aprendizagem devem ser bem planejadas, respeitando e buscando articular os interesses e motivações das crianças. Promover uma maior coesão no grupo, uma *sintonia afetiva* entre as crianças, educador e conhecimento, pode significar capaz estabelecer *campos emocionais* favoráveis à aprendizagem infantil (Wallon, 1998).

O conceito de zona de desenvolvimento proximal, colocado por Vygotsky (1994), contribui de forma significativa para que possamos cada vez mais pensar e implementar uma prática pedagógica mais consistente do ponto de vista dos seus objetivos, finalidades e metodologia.

Já sabemos que o aprendizado deve estar em consonância com o nível de desenvolvimento das crianças. No entanto, só há pouco tempo tem-se preocupado em não determinar, apenas, o nível de desenvolvimento real da criança, mas em descobrir as relações entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado. Para tanto, Vygotsky (*idem*), propõe que busquemos determinar dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal.

O primeiro refere-se aos ciclos de desenvolvimento já completados, isto é, aquilo que as crianças conseguem realizar sozinhas. Mas, segundo este autor, é necessário considerar o que a criança pode fazer com a ajuda dos outros. A partir do fornecimento de pistas, da demonstração de como se deve fazer ou, ainda, quando iniciamos a solução e a criança a

completa, quando resolve o problema em colaboração com colegas, para sabermos o indicativo de seu desenvolvimento.

É justamente esta distância entre o desenvolvimento real da criança e o nível de desenvolvimento potencial, resolução de problemas com ajuda do adulto e/ou companheiros mais experientes que o autor chama de *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)*. Portanto, podemos afirmar que a ZDP caracteriza-se por representar as funções que ainda não amadureceram, mas estão em ‘processo de formação’.

Assim, o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* nos possibilita orientar o aprendizado para novos estágios do processo de desenvolvimento. Desse ponto de vista, as aprendizagens passam, necessariamente, pela criação de contextos interacionais, nos quais a afetividade e a interação com o outro e com o conhecimento devem estar organizadas com vistas a promover o desenvolvimento infantil. A aprendizagem, deste modo, pode se tornar mais significativa para as crianças e educadores..

Nossa hipótese é a de que o professor deverá possibilitar situações educativas que favoreçam as interações (aluno-aluno, aluno-educador, aluno-conhecimento e professor-conhecimento), de tal forma que as relações interpessoais favoreçam as aprendizagens, a partir da troca de experiências, da ampliação das referências de comportamento, hábitos, valores e conhecimentos, da contraposição de idéias, do estabelecimento de metas, objetivos e regras comuns ao trabalho e convívio em grupo.

Temos vivenciado algumas práticas pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil que buscam constituir-se em alternativas aos modelos mais tradicionais presentes neste nível, através de atividades que buscam promover a interação entre as crianças e a busca de autonomia para se organizarem, bem como atividades nas quais a mediação dos professores

favoreça de forma consciente suas aprendizagens, a partir de pistas que permitam às crianças discutirem entre si, a construírem respostas e/ou novas perguntas.

Neste sentido buscamos em Wallon (1980) compreender melhor a Creche e Cmei como meio capaz de ampliar as relações sociais da criança e a participação em diferentes grupos. O meio, de acordo com a perspectiva walloniana, constitui-se no complemento indispensável de todo o ser vivo, pois este corresponde às suas necessidades. Para o ser humano a existência biológica não garante sua sobrevivência, ou seja, não é a única lei de seu futuro. O indivíduo está inserido em uma dada sociedade, a qual impõe ao homem a presença de novos meios, novas necessidades, novos poderes que podem aumentar suas possibilidades de evolução e de diferenciação individual. Desta forma, as circunstâncias sociais podem ampliar e transformar a existência do homem, mas mesmo com esta intervenção a escolha pessoal não está ausente.

O meio, diz Wallon (1980), caracteriza-se como um conjunto mais ou menos duradouro de circunstâncias onde acontecem as interações sociais que se estabelecem no decorrer da existência dos indivíduos, comportando condições físicas e naturais que são transformadas pela técnica e pelos costumes dos grupos humanos. Portanto, há vários meios nos quais os indivíduos participam e interagem em função de interesses, obrigações e costumes em comum, os impostos pelas condições concretas de sua vida, entre outros.

As Creches e os Cmeis, por exemplo, constituem um meio, onde as crianças vão para que seus pais e/ou responsáveis possam trabalhar e para que elas possam instruir-se, aproximar-se de forma mais sistematizada de conhecimento e estabelecer relações com o outro. Nas Creches e nos Cmeis as crianças têm a oportunidade de conviver com outras crianças e adultos, de diferentes meios sociais, o que promove uma maior ampliação de suas

referências de comportamento, hábitos, valores e conhecimentos. A Professora 8, deixa claro como o Cmei é um espaço educativo rico em interações e de como o trabalho da Educação Física pode ampliar esta possibilidade (Entrevista, 26.11.2001).

**Professora 8** -... o trabalho da educação física é bem flexível, mesmo trabalhando com as crianças maiores tem momentos que vem a turminha do maternal, ficamos juntos, sabe, é um trabalho junto. Agora no segundo semestre nós tivemos uma conversa e chegamos a um denominador comum, nós vamos trabalhar todos juntos com as crianças. Então trabalha o professor, o agente educativo e o professor de educação física naquele momento. E as crianças de outras turmas, outros agrupamentos, elas entram nas atividades, se aproximam e a gente não pode negar isto. Então é por isto que não tem horário fixo.

Destacamos a importância da Creche e do Cmei aproveitar a presença do professor de Educação Física como um profissional que tem acesso a diversos grupos - turmas de crianças e educadores - e, portanto possui uma visão ampla da diversidade de sua instituição e como apontam dois professores de educação física: *nós podemos atuar possibilitando o intercâmbio das crianças e dos profissionais, contribuindo na interação das crianças e educadores.*

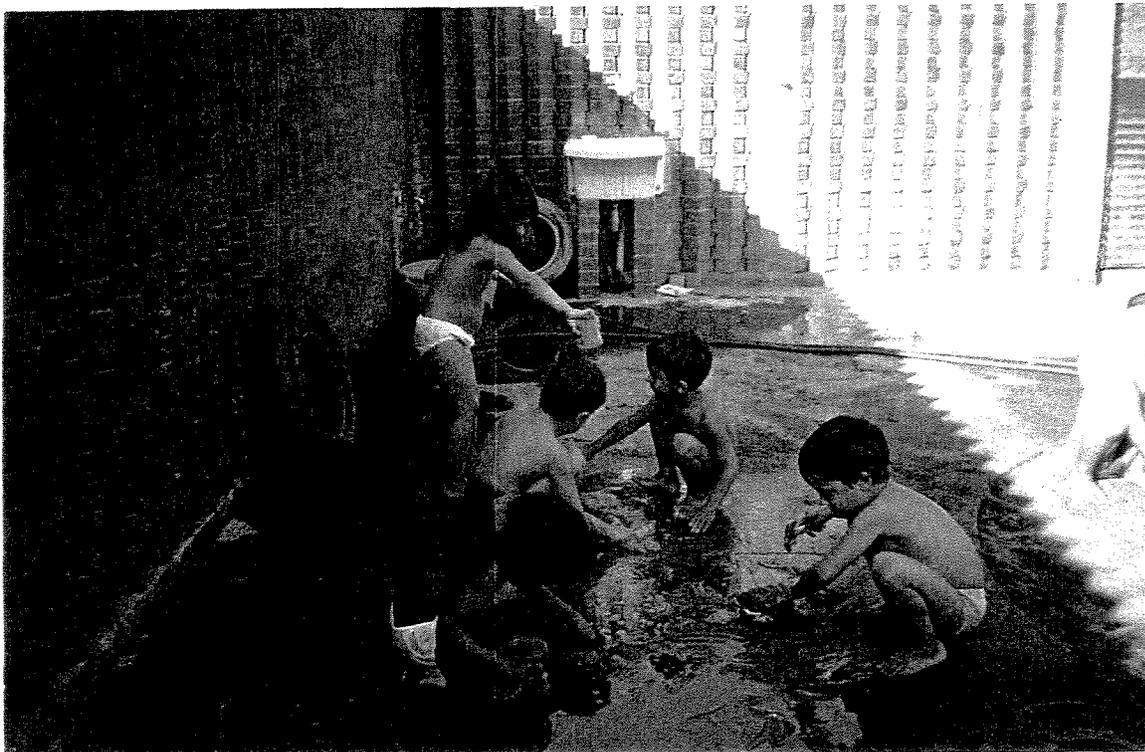
Contrapõem-se dessa forma, à lógica presente em muitas instituições que mantêm as crianças e as educadoras em atividades isoladas (em salas) e só reúnem-se nos momentos de alimentação e banho. Esta postura de não promover momentos de interação e trabalho coletivo são resquícios de uma educação tradicional, na qual os professores trabalhavam seus conteúdos dissociados do projeto-político-pedagógico da instituição.

Para Wallon (1980), os meios nos quais as crianças vivem vão construindo a sua personalidade, por que eles influenciam suas condutas, seus hábitos e valores, não de forma passiva, mas a partir de suas escolhas para integrar ou negar novos parâmetros de comportamento que vão surgindo ao relacionarem-se com os outros.

As Creches e os Cmeis se constituem como um espaço privilegiado para as crianças formarem grupos. Segundo Wallon (1980), os grupos são constituídos a partir de objetivos comuns, temporários ou duradouros. Ao sair do contato puramente familiar por volta dos seis/sete anos, as crianças procuram grupos que ampliam sua forma de conduzir-se como pessoa diante de seus semelhantes, o que possibilita maior diversidade em suas condutas sociais. No entanto, hoje sabemos que, por imposição de nosso tempo, as crianças estão saindo deste convívio familiar mais cedo, atualmente as creches já recebem crianças de apenas três meses de idade.

Portanto, faz-se necessário que, as Creches e os Cmeis, como meio e em particular na prática pedagógica dos professores de Educação Física, haja a possibilidade da formação de grupos, favorecendo as interações criança-criança e criança-adulto. Afinal, segundo a perspectiva walloniana, os meios e os grupos são indispensáveis à criança para a sua aprendizagem social e a formação de sua personalidade.

É interessante ressaltar que na Creche e nos Cmeis percebemos a formação de grupos entre crianças que passam a organizar-se para brincar e/ou fazer qualquer outra atividade. As crianças formam grupos para brincarem de casinha, de bola, para irem ao banheiro, beber água, brincar com água e areia. Na foto a seguir, podemos observar um grupo de crianças que se reuniram para brincar de areia:



A partir de uma atividade proposta pelo professor de Educação Física, podemos explicar e discutir a formação de grupos: a partir da sugestão do Professor 2 as crianças se reuniram para montar uma apresentação de dança. Neste grupo estavam presentes crianças de diferentes turmas, desde as bem pequenas até crianças de seis anos. As crianças mais velhas ajudavam as crianças mais novas, tanto no aprendizado dos movimentos da dança, aprendiam e corriam para ensinar as menores, cutucavam quando o movimento mudava, quanto na organização para o início da dança, organizando a fila, o momento de entrar, entre outros. Houve também momentos de disputa para ver quem ficava na frente, mas com a conversa e a mediação do professor, estas questões foram solucionadas (Relatório de campo 29.11.2001).

Vejam os dois exemplos que trazem a importância do trabalho em grupo e da interação entre crianças de diferentes idades, observados no cotidiano de dois professores de Educação Física.

O primeiro refere-se ao trabalho desenvolvido pelo Professor 6, o qual trabalhava com massagem individual com as crianças. Após realizar duas seções de massagem, a professora observou que as crianças que já haviam sido massageadas permaneciam ao lado dela observando. A professora convidou-as para massagear a colega e as duas crianças aceitaram e começaram a massagear. Neste momento estabeleceu-se uma outra atividade pautada na interação criança-criança, pois a professora agora passa a organizar as crianças em pequenos grupos para massagearem umas as outras (Relatório de Campo, 05.12.2001).



No segundo exemplo, temos o professor 10, que se propõe a trabalhar com as crianças de um ano e quatro anos juntas, com um único velocípede. A brincadeira inicia-se com uma conversa com as crianças explicando a brincadeira, *cada criança dará uma volta no pátio dirigindo o velocípede*. Inicialmente as crianças ficam eufóricas e todas queriam andar

ao mesmo tempo, então a educadora pede às crianças mais velhas que a ajudem a organizar as menores. As crianças maiores passam a ajudar a professora, colocam as crianças menores sentadas para esperar sua vez, ajudam-nas a sentar e colocar o pé no pedal e no final já estão empurrando sozinhas as crianças (Relatório de Campo, 02. 09.2001), como podemos verificar nas fotos:





Estes exemplos nos levam a perceber a importância de se trabalhar em grupo, de planejar e dividir o trabalho com outros educadores construindo momentos coletivos. Afinal, como podemos perceber em ambos os exemplos, as crianças participaram mais ativamente das atividades, mostrando-se capazes de cooperar e interagir de forma a contribuir com o bom andamento das atividades, rompendo-se, assim, com a visão tradicional de educação na qual só o educador tem o controle da atividade proposta e determina as regras.

Como podemos perceber nestes exemplos, a formação de grupos traz algumas exigências. As crianças, ao ingressarem num grupo, deverão identificar-se com o mesmo, tomar nele um lugar, um papel determinado, seguir regras. Cabe ao educador ou aos pais mediar possíveis conflitos que possam existir nesta relação, estabelecendo limites para que o grupo não fique numa situação de risco, permeada por rivalidades, despotismos e competição. Em contrapartida, são os conflitos que mantêm o grupo vivo e em movimento. Portanto, não devemos solucionar os problemas para as crianças, mas ajudá-las a construir as respostas ou novos questionamentos que ampliem a relação do grupo.

Neste sentido, as teorias de Henri Wallon (1980) e L.S.Vygotsky (1994) ressaltam a importância do grupo como um iniciador das práticas sociais. Ao entrar em contato com grupos variados, as crianças vão tomando consciência de suas próprias capacidades, de seus sentimentos e dos outros, tornando-se indivíduos mais livres nas suas interações e ampliando suas formas de relacionar-se com o outro, suas aprendizagens e personalidade. Desta forma, fica claro que o social ou *o outro é o parceiro do eu na vida psíquica* (Wallon, 1980, p.159).

Para concluir, queremos pontuar que, apesar de termos observado uma prática pedagógica relevante para as crianças e para a instituição de Educação Infantil, percebemos fragilidades teórico-práticas. Tendo em vista que ao perguntarmos aos professores sobre o

referencial teórico utilizado durante a entrevista, constatamos que estes profissionais reafirmam posturas ecléticas. Como podemos constatar nas falas abaixo:

**P8** – Olha eu não tenho muito contato, mas o que mais tem me auxiliado são os PCN'S da Educação Infantil (Rcnei), porque eu não tinha experiência com esta turma, fora ele, são as apostilas de música, brinquedos cantados, cantigas de roda. Preciso buscar referencia na Educação em geral/global. (Entrevista, 26.11.2001)

**P9** – Meu livro de bolso tem sido Le Bouch e o Rcnei, tenho muita influência da pedagogia Valdorf – Rudolf Stein, eu gosto muito de teatro então pego muita coisa deles, tudo que envolve dramatização. (Entrevista, 26.11.2001)

**P6** – Uso Vygotsky, Wallon, Marta Koll, Gisela Wajskop, Sônia Kramer, Adriana [Ana] Freud. Do Rcnei, tipo PCN e da teoria piagetiana adapto de acordo com que acredito. (Entrevista, 05.11.2001)

**P4** – Até eu entrar na especialização era uma salada de fruta, agora nos últimos dois meses, estou lendo muito sobre pedagogia e psicologia, principalmente Wallon para compreender melhor meu aluno. Também pego muito a psicomotricidade, expressão corporal, teatro, pra chegar num ponto ideal ou quase ideal. (Entrevista 28.11.20001)

**P5** – O que mais me ajudou, porque eu encontrei muitas dificuldades, foi o Rcnei, tive pouco acesso a livros. Tenho um que é “Atividades para a Pré-Escola”, que me ajuda demais, não sei o autor. Este tem sido minha biblia, ele propõe atividades e discute o desenvolvimento infantil. (Entrevista, 12.11.2001)

Deste modo, fica claro que é preciso uma discussão constante a respeito da reflexão teórico-prática para tentarmos superar o ecletismo presente neste nível de educação. A leitura verticalizada de Wallon (1980; 1998) e Vygotsky (1990) tem muito a contribuir na formação dos professores, em especial os professores de Educação Física. Afinal, a leitura de orientação dialética proposta neste estudo, pode levar-nos a compreender melhor a complexidade do desenvolvimento infantil e as nossas reais possibilidades de atuação.

## À GUIA DE CONCLUSÃO

Este trabalho teve a intenção de analisar a inserção da Educação Física na Educação Infantil em Goiânia à luz das contribuições teóricas de H. Wallon (1980;1998) e L.S. Vygotsky (1994). Buscamos, ainda, ressaltar e discutir o Referencial Curricular para a Educação Infantil, tendo em vista que este é um documento que se pretende hegemônico e está presente nas instituições de Educação Infantil como referencial para a construção e elaboração da prática pedagógica.

Pudemos observar nas leituras que realizamos do Rcnei e das obras que lhe deram suporte teórico-metodológico que o documento possui contradições quanto aos seus pressupostos filosóficos e políticos, na medida em que apresenta concepções de mundo, sociedade, criança e desenvolvimento infantil divergentes, como se aquelas fossem “complementares” ou “semelhantes”. As obras que compõem a referência bibliográfica do Rcnei possuem, também, uma divergência nos aspectos da compreensão do movimento e do jogo no desenvolvimento infantil. Trabalham numa perspectiva eclética, associando as contribuições trazidas por Piaget (1990), Vygotsky (1994) e Wallon (1980), de tal forma que omitem as contradições entre estes autores tanto no que se referem aos conceitos de desenvolvimento infantil, quanto a aspectos específicos como o movimento e o jogo.

Ressaltamos que para compreendermos a dialética do cotidiano e do processo de aprendizagem infantil, faz-se necessário considerar os aspectos sócio-econômicos, culturais e afetivos que interferem e são essenciais neste processo. Neste sentido, buscamos na leitura de

autores de orientação dialética compreender a complexidade da construção do psiquismo humano nas suas permanentes transformações e nas relações entre o orgânico e o meio sócio-cultural no qual o indivíduo está inserido historicamente. Assim, resgatamos as categorias movimento, jogo, afetividade e interação para analisar a prática pedagógica dos professores de Educação Física de Goiânia ao se inserirem na Educação Infantil.

Constatamos que estas categorias possuem grande relevância para o entendimento da aprendizagem e do desenvolvimento infantil e, portanto, devem ser amplamente discutidas com os professores, em especial pelos professores de Educação Física. Para tanto, faz-se necessário uma leitura dialética das mesmas, buscando superar as perspectivas restritivas da recreação, da psicomotricidade e do desenvolvimento motor, para melhor compreendê-las e utilizá-las no cotidiano da prática educativa.

Compreender e desvelar as contradições presentes no Rcnei reflete um salto qualitativo na compreensão da aprendizagem e desenvolvimento infantil e na elaboração de projetos pedagógicos de intervenção nas instituições de Educação Infantil, espaço este considerado por nós como privilegiado de educação, aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Ao analisar e discutir a prática pedagógica dos professores de Educação Física, pudemos perceber que o trabalho destes profissionais se mostra relevante, tanto no aspecto do desenvolvimento global das crianças, quanto na dinâmica do trabalho das instituições de Educação Infantil. Por outro lado, constatamos que a relação teórico-prática se mostra frágil, apesar de a prática pedagógica demonstrar boas dinâmicas de trabalho e suas preocupações coincidirem, em parte, com a teoria por nós discutida. Percebemos, ainda, que as visões dos

professores não superam o ecletismo presente no Rcnai e em grande parte das obras que lhes dão suporte.

Podemos concluir que os professores de Educação Física necessitam aprofundar seus estudos a fim de continuar avançando a partir de análise teórico-prática. Para tanto, é necessário que os cursos de graduação e pós-graduação incluam disciplinas que abarquem o desenvolvimento infantil, os autores que discutem este processo e analisem as contradições presentes nos mesmos e as contribuições específicas da área da Educação Física. Cabe também, aos professores, pressionarem os Governos e as Secretarias Municipais para que discutam a Educação Infantil, a fim de que estabeleçam formação continuada, trocas de experiências, entre outras, com vistas a buscar reflexões para subsidiar as práticas pedagógicas, capazes de romper com os modelos assistencialistas e compensatórios tão presentes em nós.

Quanto à polêmica inserção e retirada dos professores de Educação Física na Educação Infantil, podemos dizer que diante do desprestígio destes profissionais perante a Secretaria Municipal, muitos se sentiram desafiados a ampliarem seus estudos nesta área. O professor 4, por exemplo, concluiu a especialização em Educação Infantil, produzindo em seu trabalho monográfico um estudo sobre a prática pedagógica em berçário a partir da teoria walloniana. O professor 7, por sua vez está terminando a 1ª. série do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Goiás, para garantir legalmente seu espaço de trabalho na Educação Infantil. Os demais professores foram modulados nos ciclos I, II ou III da Rede. Muitos continuam buscando aperfeiçoamento no campo acadêmico, via pós-graduação na área de Educação Infantil.

Entendemos que atuar na Educação Infantil exige compromisso com a Educação e com os movimentos sociais, especialmente o movimento de mulheres, movimento negro, das lutas de classe. A história desta área é marcada pelas pressões populares na elaboração de políticas públicas que garantam o atendimento de crianças menores de sete anos e os professores devem se engajar neste debate.

O fato é que as instituições carregam determinações políticas. Logo, é necessário a valorização da produção intelectual dos profissionais da Educação Infantil, a destinação de verbas próprias e o diálogo aberto com as classes populares na construção de possíveis caminhos. Ações coletivas e constantes reivindicações serão essenciais para enfrentarmos o desafio que é o atendimento à criança pobre neste país.

A inserção da Educação Física na Educação Infantil deve se dar em virtude dos avanços que a área vem fazendo no campo da aprendizagem e desenvolvimento infantil e a relevância da cultura corporal e seus conteúdos neste processo e da vinculação dos mesmos ao projeto-político-pedagógico das instituições de Educação Infantil.

Para concluir, queremos afirmar que a Educação e em especial a Educação Infantil não tem o poder de mudar a sociedade, mas ela também não é mera reprodutora da mesma e que seu papel social deverá ser o de tornar mais democrático o acesso e a troca de conhecimentos, dos diferentes grupos sociais e culturais, favorecendo a constituição de posturas críticas frente à sociedade de classes e pouco igualitária.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ivone Garcia. *A formação de conceitos na pré-escola*. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, SP, 1997.

\_\_\_\_\_. *Psicologia Sócio-Histórico-Dialética e Pedagogia Sócio-Histórico-Dialética: contribuições para o repensar das teorias pedagógicas e suas concepções de consciência*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, GO, 1991.

\_\_\_\_\_. *Educação Infantil: O lugar da Pedagogia e da Educação Física em uma perspectiva Sócio-Histórico-Dialética*. Goiânia, I SEI, maio de 2001 (mimeo – no prelo).

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

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96, de 20 de setembro de 1996.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

CARMO, Maria do. *“Quietinho, sentado, obedecendo a professora”: A representação do corpo da criança na pré-escola*. 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia-Go, 2000.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da Educação Infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – primeiras aproximações. In: *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. FARIA, Ana Lúcia Goulart de e PALHARES, Marina Silveira (orgs.). 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, FE/Unicamp; São Carlos, SP: Editora da UFSC, 2001. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo); 62).

DANTAS, Heloysa. *A Infância da Razão Uma introdução à Psicologia da Inteligência de Henri Wallon*. São PAULO, SP: Manole Dois, 1990.

DANTAS, Pedro. *Para conhecer Wallon Uma Psicologia Dialética*. São Paulo, SP: Brasiliense S/A, 1983.

ELKONIN, Daniil B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de e PALHARES, Marina Silveira (orgs.). *Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados – FE/Unicamp; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2001. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 62).

FREIRE, João B. *Educação de corpo inteiro. Teoria e prática da educação física*. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1992.

GALVÃO, Isabel. A. A questão do movimento no cotidiano de uma pré-escola. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 98, São Paulo, ago/1996.

\_\_\_\_\_. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

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

HUIZINGA, J. *Homo ludens*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1980.

JOBIM, Solange e Souza e KRAMER, Sônia. *Educação ou Tutela?* São Paulo: Edições Loyola, 1991.

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

KISHIMOTO, Tizuko. M. (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

KONDER, Leandro. *O que é dialética*. 27. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

KULHMANN, Moysés Jr. *Educação Infantil e Currículo*. In: *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. FARIA, Ana Lúcia Goulart de e PALHARES, Marina Silveira (orgs.). 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, FE/Unicamp; São Carlos, SP: Editora da UFSC, 2001. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo); 62).

LEBOUCH, J. *O desenvolvimento psicomotor do nascimento até 6 anos*. 5. ed. Porto Alegre, 1981.

MARX, Karl. Friedrich Engels. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa-ômega. Vol. 2, s/d.

METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA / coletivo de autores. São Paulo: Cortez, 1992.

NONATO, Nancy. *Elementos mediadores e significados da docência em Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Goiânia*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia-Go, 2002.

- PIAGET, Jean. *A Formação Do Símbolo Na Criança*. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC S.A., 1990.
- SAYÃO, D.T. *Educação física na pré-escola: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado*. Dissertação (Mestrado) – Florianópolis: Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 1996.
- \_\_\_\_\_. A hora de... A Educação Física na pré-escola. In: *X Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte*, Anais, v. I, 1997.
- \_\_\_\_\_. Educação Física na pré-escola: principais influências teóricas. In: *X Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte*, Anais, vol. I, 1997.
- SÉBER, Maria da Glória. *Piaget: o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio*. São Paulo: Scipione, 1997.
- SODRÉ, Nelson V. *Fundamentos do Materialismo Dialético*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1968.
- TANI, Go...[et al.]. *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- WAJSKOP, Gisela. *Brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez. 1995.
- WALLON, Henri. *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1980.
- \_\_\_\_\_. *A Evolução Psicológica da Criança*. Lisboa, Portugal: Edições 70, Ltda, 1998.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1

### **Roteiro:**

1. Porque optou por trabalhar na Educação Infantil?
2. O que é ser criança?
3. Qual o papel do professor de Educação Física na Creche ou Cmei?
4. Há interação entre o trabalho do professor de Educação Física e os demais professores (professor referência e agente educativo)?
5. Qual tem sido seu referencial de trabalho, livro, autor, discussões com colegas, outros?
6. Aspectos positivos e negativos da atuação da Educação Física na Educação Infantil?
7. Questões abertas.

## ANEXO 2

### CARTA ABERTA AOS PROFISSIONAIS DA SME/GOIÂNIA

Estamos vivenciando, enquanto professores da SME, uma série de discussões e reflexões que buscam construir as condições para uma profunda reestruturação do sistema público de ensino municipal. Tais transformações, cremos, são necessidades que decorrem das complexidades sociais, políticas e culturais que tem permeado a vida do povo brasileiro, em especial, do goianiense e devem priorizar, essencialmente, a melhoria da qualidade do atendimento educacional proporcionando por esta Rede. Neste sentido, consideramos que as iniciativas da SME são legítimas por que estão sintonizadas com as rápidas mudanças pela quais passam o mundo.

Ocorre que a perspectiva de discussão e reflexão privilegiada pela SME, através das plenárias e também explicitadas no documento Processo de construção da proposta educacional, não tem permitido o debate amplo e profundo sobre as questões colocadas. Muitas propostas apresentadas pelo Documento e expostas pelas mesas diretoras das plenárias não tem sido suficientemente esclarecidas aos professores. Parece-nos, que em função desta metodologia de discussão, a perspectiva de construção de uma proposta coletiva anunciada corre sério risco de constituir-se em discurso vazio, não revelador das contradições e conflitos que tais propostas vem suscitando.

Acreditamos ser necessário, neste momento, criar contextos ampliados de discussão na tentativa de consolidar espaços democráticos de envolvimento do sujeito-professor, elemento central, em todo e qualquer projeto de inovação educacional. Na perspectiva de contribuir para a criação destes contextos, queremos alinhar alguns pontos para reflexão de uma das propostas contidas no Documento, qual seja, a retirada dos professores especialistas (artes e educação física) das fases iniciais da inserção da criança no processo educativo, hoje reconhecido pelas políticas públicas educacionais, como creche e centros de educação infantil, que atendem crianças de até seis anos.

Inseridas no campo da educação formal como primeira etapa da escolarização, reconhecidas como espaços de cuidado-e-educação integrante da educação básica, as

instituições de Educação Infantil colocam novos desafios para os sistemas de ensino, bem como para os professores e gestores educacionais. Também a política de descentralização financeira, promovida pelo governo FHC, que transfere para os municípios a responsabilidade de instalar e manter redes de atendimento à criança de 0 a 6 anos, em causado pesado ônus às municipalidades, e atingido durante a concessão de políticas coerentes e socialmente referendados para a população infantil que é atendida em creches e pré-escolas.

Vista nesta perspectiva, a contratação, manutenção e formação de professores especialistas faz crescer a estimativa financeira destinada a estas instituições, ônus que os municípios, de maneira geral, não tem conseguido sustentar. O caso de Goiânia não é, neste sentido, isolado e deve, ao nosso ver, ser enfrentado a partir da discussão ampla com o conjunto da sociedade, ou seja, com os movimentos sociais, com as instituições, com os professores, pais, crianças, etc. Em outras palavras, deve-se discutir profundamente com os atores que adentram neste palco, e não simplesmente torná-los inexistente, suprimindo práticas significativas da cultura e da vida humana.

Por outro lado, podemos pensar em concepções de educação infantil, refletindo sobre qual a função social da creche e da pré-escola no Brasil e o papel dos professores que ali estão ou poderiam estar. Historicamente, estas instituições assumiram ou a perspectiva de preparação para a inserção no ensino fundamental (visualizada na alfabetização) ou a perspectiva da permissividade do brincar espontâneo da criança, garantindo a liberação de suas supostas pulsões vitais. Em ambas concepções, o Professor de Educação Física fez-se presente, principalmente, a partir dos anos 80, sendo que sua não é a sua presença, em si, que torna a prática educativa propedêutica ou espontaneísta.

Podemos apontar que a presença de especialistas em qualquer contexto educativo traz consigo os riscos da fragmentação do conhecimento, riscos estes que podem ser minimizados e suprimidos pela organização do trabalho coletivo dos profissionais envolvidos. Em Goiânia, os professores de Educação Física têm construído, nas creches e pré-escolas, uma intervenção pautada pela busca da legitimidade pedagógica, onde os conteúdos desta área são vistos e tratados enquanto linguagem significativa da cultura, e que portanto, devem ser vistos como direitos das crianças. Considerando que a grande maioria das crianças e famílias atendidas por estas instituições integram a classe trabalhadora, cujo acesso à cultura é dificultado (quando não negado) pela estrutura econômico-produtiva, tornando-se ainda mais

importante refletir sobre a presença de professores especialistas nas várias linguagens culturais, incluindo a Educação Física.

Neste sentido, nossa intenção é poder criar espaços ampliados de discussões, pois as inquietações e angústias se fazem presentes no grupo de trabalhadores da RME, em todas as etapas do ensino que esta oferece. Visto que as plenárias têm sido marcadas por polêmicas discussões deixando os profissionais da educação com vários questionamentos e incerteza quanto ao real significado das mesmas, se as propostas elaboradas pelo coletivo de trabalhadores da educação, nas plenárias anteriores, estão presentes ou não no corpo do referido Documento e se os questionamentos que surgiram terão legitimidade para intervir e modificar a proposta final.

Acreditamos, enquanto coletivo de educadores, que o processo de construção de uma proposta se faz a partir de reflexões profundas, nas quais sejam desvelados os reais significados das mudanças. Esperamos que outros momentos de discussões se constituam, com vistas a ampliar os debates para a construção de uma concepção de educação, cujos profissionais desta Rede sejam sujeitos da mesma.