



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ERIVELTON FERREIRA SÁ

**MOVIMENTOS AMPLOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UMA ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS EM UMA UMEI
NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM, PARÁ**

**SANTARÉM
2017**

ERIVELTON FERREIRA SÁ

**MOVIMENTOS AMPLOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UMA ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS EM UMA UMEI
NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM, PARÁ**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para obtenção do grau de Mestre; Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA; Instituto de Ciências da Educação.

Linha de pesquisa: História, Política e Gestão Educacional na Amazônia.

Orientadora: Profa. Dra. Sinara Almeida da Costa

SANTARÉM

2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA

- S111m Sá, Erivelton Ferreira
Movimentos amplos na educação infantil: uma análise de experiências das crianças em uma UMEI no município de Santarém, Pa. / Erivelton Ferreira Sá. – Santarém, Pa, 2017.
133fls.: il.
Inclui bibliografias.
- Orientadora Sinara Almeida da Costa
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
1. Educação. 2. Movimentos amplos. 3. Desenvolvimento infantil. 4. Cultura corporal. I. Costa, Sinara Almeida da, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 372.21098115

ERIVELTON FERREIRA SÁ

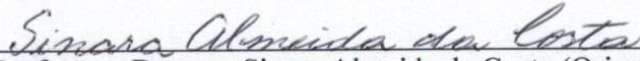
**MOVIMENTOS AMPLOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UMA ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS EM UMA UMEI
NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM, PARÁ**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para obtenção do grau de Mestre; Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA; Instituto de Ciências da Educação.

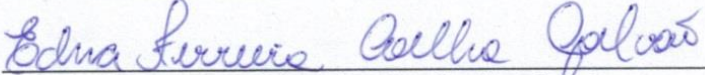
Linha de pesquisa: História, Política e Gestão Educacional na Amazônia.

Orientadora: Profa. Dra. Sinara Almeida da Costa

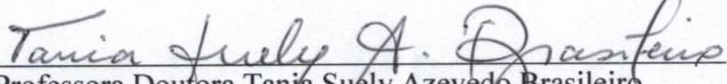
Data de Defesa: 05 de maio de 2017



Professora Doutora Sinara Almeida da Costa (Orientadora)
Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA



Professora Doutora Edna Ferreira Coelho Galvão
Universidade do Estado do Pará/UEPA (Membro externo)



Professora Doutora Tania Suely Azevedo Brasileira
Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA (Membro Interno)

SANTARÉM
2017

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe Maria Neuza Vinhote Ferreira e a meu pai Elielson Miranda Sá, guerreiros, batalhadores, em quem me espelho todos os dias, e que nunca vou esquecer os ensinamentos recebidos. Obrigado por acreditarem em mim, sem vocês minha vida não teria sentido. Aos meus irmãos Edinei e Elielton, amo vocês, não esqueço de vocês nenhum segundo.

Todas as minhas tias e tios, primos e primas, avôs e avó, obrigado pela força, amizade, companheirismo, e por sempre me encorajarem a lutar pelos meus objetivos e não desistir nesta caminhada. Aos meus amigos que, por vezes, me deram forças para continuar, mesmo quando pensava em desistir, por me colocar pra cima quando eu estava com baixo alto-astral. Obrigado pelo companheirismo.

À todos os professores e professoras no curso, que contribuíram de forma significativa na ampliação dos meus conhecimentos e na minha visão de mundo. Aos meus colegas do Mestrado Acadêmico em Educação turma de 2015, pelos momentos de alegria, tristezas, debates e discussões, pelos trabalhos construídos e, principalmente, por deixarem fazer parte de suas vidas, porque juntos construímos uma história que para sempre marcará nossas vidas. Em especial quero agradecer à minha amiga Talita, que desde o momento da entrevista de seleção esteve junto comigo e até este momento estivemos juntos, obrigado por tudo, vou ser grato a você até meus últimos dias de vida.

Aos companheiros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, da Universidade Federal do Oeste do Pará, pelas discussões travadas que me possibilitaram evoluir como profissional e como pessoa. À minha Orientadora professora Doutora Sinara Almeida da Costa, por ter me ajudado nessa caminhada, fornecendo-me informações, clareando meu caminho científico e colaborando para a construção desta investigação.

À Secretaria Municipal de Educação de Santarém e à Unidade Municipal de Educação Infantil investigada, pela colaboração nesta pesquisa. Ao professor e às crianças e seus pais pelo consentimento na participação desse estudo. Suas colaborações foram imprescindíveis para a concretização desta investigação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pela colaboração financeira para a efetivação desta pesquisa. E, finalmente, a todos que direta e indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho dando-me incentivo para prosseguir nesta caminhada.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo geral analisar as experiências de movimentos amplos vivenciadas pelas crianças em uma turma de pré-escola do município de Santarém, Pará. Especificamente pretendemos analisar a proposta curricular municipal, a Proposta Pedagógica da instituição e o Planejamento anual do professor, verificando as experiências propostas com foco no movimento amplo das crianças; Caracterizar a rotina da instituição, para perceber os momentos em que os movimentos amplos mais estão presentes; Compreender a concepção do professor sobre os movimentos amplos e o seu papel no desenvolvimento infantil; Compreender os objetivos das atividades de movimentos amplos planejadas pelo professor. A fundamentação teórica para o desenvolvimento da pesquisa baseou-se nos estudos interacionistas de desenvolvimento humano, especialmente através das ideias de Wallon (1989), com a psicogênese do desenvolvimento infantil, e as contribuições da motricidade para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança; e Foucault (2014), que analisa os mecanismos dos sistemas de educação para o adestramento dos corpos dos indivíduos. Com base nos procedimentos desenvolvidos o estudo caracteriza-se como uma investigação qualitativa em educação (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e em pesquisa de campo (PRESTES, 2003). Ocorreu em uma Unidade Municipal de Educação Infantil pública do Município de Santarém, Pará, com uma turma de pré-escolar II, com quatorze crianças de cinco anos, e seu professor, formado em curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Como estratégia para a construção dos dados realizamos observações e filmagens das atividades desenvolvidas com as crianças. Também foi desenvolvida uma entrevista semiestruturada com o professor, realizada em duas etapas, a primeira consistindo em perguntas sobre a história acadêmica e profissional do docente e sua concepção sobre o papel dos movimentos amplos no desenvolvimento infantil; e a segunda, do tipo episódica, a partir da percepção do professor acerca de cenas do cotidiano da turma, que foram capturadas durante o período de observação, entre agosto e outubro de 2016. Utilizamos da análise de conteúdo (BARDIN, 2011) para sistematizar e analisar os dados da investigação. Pudemos constatar que a proposta pedagógica e o planejamento anual do docente tratam superficialmente sobre o trabalho pedagógico com movimentos amplos das crianças e, ao prever tais questões, se restringe a momentos específicos do calendário letivo, como, por exemplo, a semana da criança e o dia do folclore. Também verificamos que apesar da instituição apresentar uma infraestrutura e ambientes diversos, que possibilitariam variadas vivências de expressão corporal e movimentos amplos às crianças; esses espaços, geralmente, são subutilizados pelo professor, que na maioria das vezes desenvolve suas ações na sala de atividades ou na “maloca”. Quanto às concepções de desenvolvimento infantil, o professor não apresenta embasamento teórico para respaldá-las, mas faz importantes reflexões da importância dos movimentos amplos para o desenvolvimento infantil. Os momentos da rotina em que os movimentos amplos mais estão presentes são aqueles próximos ao horário de saída, quando o professor, avaliando que já atingiu seus objetivos com as “atividades pedagógicas”, desenvolve ensaios de coreografias de dança ou deixa as crianças livres para criarem suas ações, enquanto se dedica ao registro diário de ocorrências e atividades. As atividades de ampla movimentação observadas emergiam tanto por iniciativa do professor, quanto das crianças, sendo as primeiras mais valorizadas pelo docente, o que demonstra uma visão “adultocêntrica”. O docente analisa suas ações, realizando considerações e autocríticas importantes sobre suas condutas, avaliando seu trabalho pedagógico e pensando novas formas de ação com os movimentos amplos das crianças. Nestes termos, consideramos que as crianças da classe pesquisada já vivenciam uma multiplicidade de experiências de ampla movimentação, mas que a intervenção do professor poderia ampliar e diversificar tais experiências através de uma apropriada utilização dos espaços e materiais, contribuindo, assim, para o melhor desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Movimentos amplos; Desenvolvimento infantil; Cultura corporal.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the experiences of large movements experienced by children in a preschool classroom in the city of Santarém, Pará. Specifically, we intend to analyze the municipal curricular proposal, the Pedagogical Proposal of the institution and the annual Planning of the teacher, verifying the experiences proposed with a focus on the broad movement of children; To characterize the routine of the institution, to perceive the moments in which the more ample movements are present; Understand the teacher's conception of broad movements and their role in child development; Understand the objectives of the broad-movement activities planned by the teacher. The theoretical basis for the development of the research was based on interactionist studies of human development, especially through the ideas of Wallon (1989), with the psychogenesis of child development, and the contributions of motor skills to the learning and development of the child; and Foucault (2014), which analyzes the mechanisms of education systems for the training of individuals' bodies. Based on the procedures developed the study is characterized as a qualitative research in education (BOGDAN; BIKLEN, 1994) and in field research (PRESTES, 2003). It occurred in a Municipal Infant Education Unit of the Municipality of Santarém, Pará, with a preschool class II, with fourteen children of five years old, and his teacher, graduated in full degree in Pedagogy. As a strategy for the construction of the data we make observations and filming of the activities developed with the children. A semistructured interview with the teacher was also carried out in two stages, the first consisting of questions about the academic and professional history of the teacher and his conception about the role of broad movements in child development; and the second, of the episodic type, from the teacher's perception about scenes from the class's daily life, which were captured during the observation period between August and October 2016. We used content analysis (BARDIN, 2011) to systematize and analyze the research data. We could verify that the pedagogical proposal and the annual planning of the teacher deal superficially with the pedagogical work with the broad movements of the children and, when predicting such issues, it is restricted to specific moments in the school calendar, such as the children's week and the day of folklore. We also verified that despite the institution's infrastructure and diverse environments, it would allow a variety of experiences of corporal expression and wide movements for children; these spaces are usually underutilized by the teacher, who most often develops his actions in the activity room or in the "maloca". As to the conceptions of child development, the teacher does not present theoretical basis to support them, but makes important reflections on the importance of broad movements for child development. The moments of the routine in which the broader movements are most present are those close to the exit time, when the teacher, evaluating that he has already achieved his goals with the "pedagogical activities", develops dance dance essays or leaves the children free to create its actions, while it is dedicated to the daily recording of occurrences and activities. The activities of wide movement observed emerged both on the initiative of the teacher and the children, the first being more valued by the teacher, which demonstrates an "adultcentric" vision. The teacher analyzes his actions, making important considerations and self-criticisms about his behaviors, evaluating his pedagogical work and thinking about new forms of action with the large movements of the children. In these terms, we consider that the children of the class studied already experience a multiplicity of experiences of wide movement, but that the intervention of the teacher could widen and diversify such experiences through an appropriate use of the spaces and materials, thus contributing to the better development child.

Keywords: Child Education; Wide movements; Child development; Body culture.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Passarela de entrada da UMEI investigada	76
Imagem 2 – Parquinho da UMEI investigada	76
Imagem 3 - Quintal da UMEI investigada	77
Imagem 4 - Casinha de madeira da UMEI investigada	77
Imagem 5 - Foto da Maloca da UMEI investigada	78
Imagem 6 - Foto do Pátio Central da UMEI investigada	79
Imagem 7 - Sala de atividades da classe investigada	80
Imagem 8 - Organização das mesas e cadeiras na sala de atividades investigada.	80
Imagem 9 - Jogos de conhecimento matemático	85
Imagem 10 - Crianças assistindo desenho animado	86
Imagem 11 - Faz de conta que sou ginasta	88
Imagem 12 – Brincando de aviãozinho	93
Imagem 13 - Projeto semana da criança	94
Imagem 14 - Atividades no quintal I	95
Imagem 15 - Atividades no quintal II	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação de objetivos e estratégia de produção de dados	54
Quadro 2 - Quantitativo de alunos por faixa etária	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
GEPEI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil
RCNEI	Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 MOVIMENTOS AMPLOS E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS	17
2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCURSO HISTÓRICO E NORMATIZAÇÃO	17
2.1.1 Infância e educação infantil: um breve histórico de concepções	18
2.1.2 Uma nova visão de infância presente nas leis e documentos oficiais da Educação Infantil no Brasil	26
2.2. O CURRÍCULO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E OS MOVIMENTOS AMPLOS COMO COMPONENTE CURRICULAR	29
2.3 CORPO, MOVIMENTOS AMPLOS E DESENVOLVIMENTO INFANTIL	36
2.3.1 Wallon: o movimento e a complexa dinâmica do desenvolvimento infantil	35
2.3.2 As escolas de Educação Infantil e o processo de dominação dos corpos infantis ...	39
2.3.3 Perspectivas para o trabalho com movimentos amplos na Educação Infantil	44
3 METODOLOGIA DO ESTUDO.....	50
3.1 TIPO DE ESTUDO	50
3.2 LOCAL E PARTICIPANTES DA PESQUISA	52
3.3 CONSTRUÇÃO DOS DADOS DE INVESTIGAÇÃO	54
3.4 ANÁLISE DE DADOS	58
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	59
4.1 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO E ESTADO DA ARTE	59
4.2 O LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO: A UMEI MARGARIDA	68
4.2.1 O professor e as crianças	70
4.2.2 A proposta curricular da UMEI margarida, o planejamento anual do professor e as atividades de ampla movimentação	72
4.2.3 Infraestrutura e organização dos espaços da UMEI Margarida	76
4.3 AS ATIVIDADES DE AMPLA MOVIMENTAÇÃO DAS CRIANÇAS	82
4.4 AS CONCEPÇÕES DE MOVIMENTOS AMPLOS E DESENVOLVIMENTO INFANTIL DO PROFESSOR	95

4.5 ANÁLISE DOS MOVIMENTOS AMPLOS E AS PERCEPÇÕES DO PROFESSOR SOBRE O COMPORTAMENTO, REAÇÕES E SENTIMENTOS DAS CRIANÇAS	103
4.5.1 Episódio 1: Ginasta	103
4.5.2 Episódio 2: Carimbó	107
4.5.3 Episódio 3: Semana da criança	108
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSOR)	127
APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RESPONSÁVEIS DAS CRIANÇAS)	128
APÊNDICE C- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PROFESSOR	129
APÊNDICE D- QUESTÕES SOBRE OS VÍDEOS UTILIZADOS NA ENTREVISTA COM O PROFESSOR	130
ANEXO A- OFÍCIO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFOPA	131
ANEXO B- CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA SEMED PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA UMEI	133

1 INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) estabelece como objetivo primordial da Educação Infantil o desenvolvimento integral da criança que frequenta creches e pré-escolas. Neste sentido, ao tratar das práticas pedagógicas desenvolvidas nestes estabelecimentos educativos, temos que levar em consideração todos os aspectos do desenvolvimento humano.

Nos estudos de Vygotsky (1996) e Leontiev (1978), os autores afirmam que nós, indivíduos da espécie humana, não nascemos humanizados. Vimos ao mundo apenas com as capacidades biológicas para a humanização. O processo de tornar-se humano apenas se dá pelas vivências que o indivíduo experiencia ao se relacionar com o mundo e com a cultura historicamente acumulada pela humanidade. É no apropriar-se da cultura que o indivíduo vai se constituindo enquanto humano, se desenvolve. Leontiev (1978, p. 273) afirma:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*.

Neste sentido, entendemos que o processo de desenvolvimento do humano é paralelo e concomitante ao processo de educação, assim, baseado nas ideias de Leontiev e Vigotski, a educação das crianças de zero a cinco anos configura-se como a apropriação do desenvolvimento histórico das aptidões humanas para fazer delas, suas próprias aptidões. Neste processo, os pequenos devem ter acesso e relação com os fenômenos do ambiente através de outros seres humanos. É no apropriar-se dos elementos da cultura historicamente acumulada que o indivíduo constrói sua individualidade.

Vygotsky (1996) ressalta que, durante esse processo de apropriação da cultura, o indivíduo vai realizando inúmeras aprendizagens que, por sua vez, são a válvula propulsora do desenvolvimento. Nesse sentido, a escola tem papel fundamental, uma vez que ela pode possibilitar um ambiente onde as crianças podem acessar a cultura em suas múltiplas manifestações, interagir com novos objetos da cultura historicamente acumulada e com parceiros mais experientes, potencializando suas possibilidades de desenvolvimento.

Este princípio nos leva a considerar que o processo de educação formal das crianças, que se dá nas instituições de educação infantil, pode colaborar com o processo de

humanização destes indivíduos. Entendemos desta maneira que os professores de educação infantil têm papel fundamental no processo de organizar o ambiente de forma a proporcionar variadas experiências de apropriação cultural às crianças, promovendo assim sua aprendizagem e desenvolvimento.

Wallon (1989), outro renomado autor que trata sobre o desenvolvimento humano, ao elaborar seus postulados acerca do desenvolvimento infantil, nos chama a atenção para vários âmbitos do desenvolvimento da criança, entre eles, o movimento. O autor afirma que a motricidade infantil é fundamental na construção da afetividade e da cognição. Para Wallon, sempre um aspecto influencia e reciprocamente é influenciado por outros no processo de construção da pessoa humana.

Nesse sentido, verificar de que forma as experiências com movimentos amplos são proporcionadas às crianças na Educação Infantil é fundamental para compreender como essas atividades podem estar interferindo no desenvolvimento integral desses indivíduos, principalmente no caso das crianças em idade pré-escolar, cuja matrícula é obrigatória por Lei.

Já é de longo tempo que questões relativas ao movimento, e mais especificamente à movimentação ampla das crianças na educação infantil tem nos causado inquietação. É importante destacar que a opção pela nomenclatura “movimentos amplos”, para tratar dos movimentos que pretendemos investigar neste estudo, se deu tendo em vista que é dessa forma que as experiências com corpo, gestos e movimentos são denominadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI- Resolução CNE/CEB Nº 05, de 17 de dezembro de 2009).

É necessário esclarecer, desde agora, que o conceito de movimentos amplos, que tomaremos por norte neste estudo, foi elaborado por nós, no qual caracterizamos movimentos amplos como atividades promovidas por músculos esqueléticos, que foram construídas coletivamente e acumuladas através da ação do ser humano ao longo da história. Tais atividades resultaram em ações motoras incorporadas pela educação formal como experiências pedagógicas, sendo algumas delas as danças, as atividades rítmicas e expressivas, o jogo e as brincadeiras, atividades gímnicas e circenses e práticas corporais alternativas. A necessidade de uma conceituação própria se deu em função de avaliarmos que as conceituações que se apresentavam na literatura da área que trata do assunto não contemplavam as especificidades do trato com os movimentos amplos das crianças na Educação Infantil.

As primeiras aproximações em relação à temática ocorreram ainda na graduação em Educação Física na Universidade do Estado do Pará (UEPA/ 2010-2013), onde realizei inúmeros projetos e ações em creches e pré-escolas, e com crianças de zero a cinco anos em ambientes não escolares, quando tive a oportunidade de participar das propostas do Laboratório de Educação Física e Lazer desta instituição.

Ainda na formação em Licenciatura Plena em Educação Física cursei o componente curricular Estágio Supervisionado em Educação Física I, que se desenvolveu na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi nesse período que a inquietação acerca da movimentação das crianças, ou melhor, da restrição a essa movimentação no âmbito da Educação Infantil foi se constituindo. As observações da prática pedagógica das professoras regentes de classe causavam muitas reflexões, uma vez que visualizávamos proibições das crianças se movimentarem, de se expressarem, de poderem acessar espaços mais amplos na instituição, e nos questionávamos qual o objetivo das professoras com tais ações¹.

Tais inquietações levaram-me a formular a hipótese da necessidade de um professor de educação física na Educação Infantil, o que levou à realização do Trabalho de Conclusão do Curso que teve como objetivo investigar a percepção dos professores da Educação Infantil no município de Santarém sobre a inserção da Educação Física nesta etapa da educação. Para tanto, realizei observação das “aulas” de Educação infantil e entrevistas estruturadas com vinte professores da rede pública municipal de Educação Infantil de Santarém, em seis Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI).

No estudo, as professoras de Educação Infantil afirmaram não trabalhar, frequentemente, com atividades relativas ao movimento das crianças, pelo fato de não se sentirem plenamente preparadas para tal. Alegavam que seus cursos de graduação não lhes proporcionaram a suficiente formação na área, e apontavam, assim, a necessidade de um professor de Educação Física para trabalhar tais questões na Educação Infantil, ou um professor formado na área como supervisor destas atividades.

A partir de então, já graduado, atuei como professor de Educação Física na Rede pública municipal de Santarém por quase dois anos. Na oportunidade, fiz parte de um grupo de professores que tentou inserir a Educação Física como componente curricular para as crianças nas Instituições de Educação Infantil do Município. Tal proposta, todavia, foi vetada

¹ Essas reflexões geraram alguns relatos de experiências que foram publicados (SÁ, DIAS, ROCHA, 2013; SÁ, GUALBERTO, 2015).

em função da indisponibilidade de carga-horária para estes professores, nesta etapa da educação, pela Secretaria Municipal de Educação de Santarém.

No ano seguinte fui aprovado no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, para cursar o Mestrado Acadêmico em Educação. No âmbito desse curso ingressei no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (GEPEI), coordenado pela professora Doutora Sinara Almeida da Costa, que também passou a ser minha orientadora.

Foram os estudos e discussões travados no GEPEI que me levaram a reconsiderar a necessidade de um profissional da Educação Física para desenvolver atividades com ampla movimentação das crianças na Educação Infantil, uma vez que passei a compreender que em função de vários aspectos, entre eles a globalidade da criança, o mais adequado seria que a própria professora de Educação Infantil realizasse o trabalho envolvendo todos os âmbitos do desenvolvimento da criança. Nesse sentido, sua formação e as condições materiais que influenciam diretamente a sua prática pedagógica, são imprescindíveis para um trabalho sem fragmentações.

Nesse contexto, a inquietação sobre as necessidade das crianças vivenciarem atividades de expressão corporal e movimentação ampla nas creches e pré-escolas foi crescendo e motivou, ainda mais, a realização do presente estudo, que tem por **objetivo geral** analisar as experiências de movimentos amplos vivenciadas pelas crianças em uma turma de pré-escola do município de Santarém, Pará.

Especificamente, pretendemos: Analisar a proposta curricular municipal, a Proposta Pedagógica da instituição e o Planejamento anual do professor, verificando as experiências propostas com foco no movimento amplo das crianças; Caracterizar a rotina da instituição, procurando perceber os momentos em que os movimentos amplos mais estão presentes; Compreender a concepção do professor sobre os movimentos amplos e o seu papel no desenvolvimento infantil; Compreender os objetivos das atividades de movimentos amplos planejadas pelo professor.

Esperamos que, com a realização dessa pesquisa, os participantes possam refletir sobre a necessidade de atividades corporais e de ampla movimentação das crianças na Educação Infantil. Além disso, acreditamos que esse estudo possa se configurar em um pressuposto teórico a ser utilizado em discussões sobre a formulação ou reformulação dos currículos, no que tange o trabalho pedagógico com o corpo e os movimentos amplos na Educação Infantil no município de Santarém, Pará.

Na tentativa de elucidar a temática deste estudo realizamos uma discussão teórica com autores que nortearam a pesquisa. Em um primeiro momento discorremos sobre um breve histórico de concepções de infância e educação infantil. Em seguida apontamos os marcos legais da educação infantil no Brasil. Travamos, também, um debate sobre o currículo das instituições de educação infantil e os movimentos amplos das crianças como fazendo parte de um campo de experiência, no qual descrevemos a perspectiva de currículo para a educação infantil adotada neste estudo e as normativas nacionais para as formulações curriculares das instituições de educação infantil, a saber, as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular.

Logo após, tratamos da teoria Walloniana e do movimento na complexa dinâmica do desenvolvimento infantil. Em seguida, baseado nos ideais de Foucault, as discussões estão em torno das escolas de educação infantil e o processo de dominação dos corpos das crianças. Encerramos o referencial teórico tratando das diferentes perspectivas para o trabalho com movimentos amplos na Educação Infantil.

A segunda seção aborda o percurso metodológico do estudo, constituindo em uma investigação qualitativa em educação que, com base em seus objetivos, pode-se classificar como estudo descritivo. A pesquisa se desenvolveu em uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Santarém mantida pela prefeitura municipal, com uma classe de pré-escola e seu professor.

Para a construção dos dados de investigação utilizamos observação das atividades desenvolvidas na rotina da turma de pré-escola II, com crianças de cinco anos de idade, anotamos as informações em um diário de campo e capturamos imagens e vídeos com autorização do professor e dos responsáveis legais das crianças.

A seção destinada aos resultados e discussões traz, primeiramente a apresentação dos resultados do levantamento bibliográfico e o estado da arte, destacando as categorias de estudos desenvolvidos acerca dos movimentos amplos das crianças na Educação Infantil. Em seguida apresentamos a caracterização da instituição investigada e o *locus* de estudo, destacando questões referentes à Proposta curricular, o planejamento anual do docente e as atividades de ampla movimentação das crianças. Bem como a infraestrutura e organização dos espaços da Unidade Municipal de Educação Infantil.

Logo após, destacaremos as atividades de ampla movimentação das crianças observadas no decorrer da pesquisa e as concepções de movimentos amplos e desenvolvimento infantil do docente e suas percepções sobre o comportamento, reações e sentimentos das crianças decorrentes de sua prática pedagógica.

Por fim, trataremos da seção que trata das considerações finais, onde destacaremos as dificuldades para execução da investigação, apontaremos as limitações da pesquisa, os encaminhamentos a serem tomados e indicaremos possibilidades de continuidade deste estudo.

2 MOVIMENTOS AMPLOS E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

A Educação Infantil não surgiu com o objetivo primeiro de promover o desenvolvimento integral das crianças. Foram longos e penosos os processos que nos levaram aos avanços nas proposições sobre a Educação das crianças pequenas que visualizamos hoje. Tais avanços são fruto não apenas de pesquisas científicas e de publicações sobre a área, mas, também, de intensas lutas pela melhoria e democratização da educação e da demanda por esse atendimento. Por essa razão, realizamos uma discussão acerca do surgimento da categoria social da infância e como influenciou as concepções de criança na atualidade.

Debatemos, ainda, como a criança é caracterizada nos documentos oficiais que regem a educação de zero a cinco anos em nosso país e de que forma estas normas tem influenciado as formulações curriculares neste nível de ensino.

A discussão acerca dos modelos curriculares para a Educação Infantil perpassa, indubitavelmente, pela temática central deste estudo, ou seja, sob qual perspectiva as experiências com movimentos amplos das crianças de zero a cinco anos são tratados nos currículos escolares.

Tratamos, ainda, como o desenvolvimento motor dos pequenos influencia e é influenciado reciprocamente por todas as esferas do desenvolvimento, e analisamos o quão danoso, ao seu desenvolvimento integral, é um ambiente que restringi a possibilidade de ampla movimentação no espaço. Adiante retratamos, a partir de nossas experiências na Educação Infantil e da análise da literatura da área, quais artifícios, para tolher e docilizar os corpos infantis e enquadrá-los nos parâmetros socialmente aceitáveis, têm sido utilizados nas creches e pré-escolas.

E, então, discutimos quais as concepções em relação ao trabalho pedagógico com o corpo, gestos e movimentos amplos das crianças na Educação Infantil estão sendo verificadas e/ou são pensadas para a especificidade das atividades que promovam estas experiências com as crianças de zero a cinco anos.

2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCURSO HISTÓRICO E NORMATIZAÇÃO

Pensar sobre o corpo e movimentos amplos da criança e suas possibilidades de expressão nas instituições de Educação Infantil significa considerar, também, como esse

sujeito vem sendo tratado ao longo da história, ou seja, quais as concepções de corpo e de infância que influenciaram a construção do que hoje consideramos Educação Infantil.

Nesse sentido, fazemos uma breve discussão acerca do surgimento e desenvolvimento da concepção e sentimento de infância, buscando compreender quais elementos nos trouxeram a compreensão de criança enquanto um ser autônomo e capaz, sujeito social detentor de direitos.

2.1.1 Infância e Educação Infantil: um breve histórico de concepções

Até meados do século XVIII ainda não se tinha estabelecido a delimitação e conceituação de infância como categoria social diferenciada do adulto. A ausência de um sentimento de infância resultava, nos primeiros anos de vida do indivíduo, na falta de atenção peculiar, “[...] não existia crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim, homens em tamanho reduzido” (METZNER, 2004, p. 9).

Ariès (1981) afirma que na idade média o sentimento de infância não existia, o que não significava que as crianças eram negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. Elas recebiam todos os cuidados da mãe ou ama, para que a vida não fosse cerceada, o que era corriqueiro devido a grande taxa de mortalidade infantil nessa fase. Assim que se passava esse período de alto risco de mortalidade, ela se confundia com os adultos, sendo tratada da mesma forma que estes.

A não existência do sentimento de infância e, conseqüentemente, do conceito de infância durante toda a história do homem até o século XVIII, acarretou, no período do Renascimento, em uma queda drástica do número de habitantes na Europa, devido às altas taxas de mortalidade infantil (ARIÈS, 1981).

Com as longas e profundas mudanças sociais que começaram com a fim da Idade Média e a ascensão do Sistema de Produção Capitalista, passando pelo êxodo rural e migração dos antigos camponeses para as cidades, o surgimento das primeiras manufaturas e, posteriormente, das grandes fábricas que exigiam trabalho exaustivo de homens, mulheres e crianças por longas horas, não havia preocupação com a segurança dos trabalhadores e os acidentes de trabalho eram frequentes. O saneamento básico e as condições gerais de vida da população, como a moradia que se dava nos alojamentos das fábricas e nos cortiços, eram extremamente precários (KRAMER, 2011).

As descobertas científicas na medicina foram proporcionando vida mais longa aos adultos, ao menos aos pertencentes à classe dominante, e diminuindo as taxas de mortalidade

infantil. A maior preocupação com a saúde e o saneamento básico buscava diminuir as taxas de adoecimento da população, medidas profiláticas como a vacinação contra enfermidades e a divulgação de hábitos de higiene também colaboravam para isto. A modernização da produção exigia mão-de-obra relativamente mais capacitada, a preocupação com a instrução dos trabalhadores passa a estar em foco e proporciona o surgimento dos Sistemas Nacionais de Ensino. Paralelo a isto, ocorre o surgimento das primeiras instituições de assistência à criança. Neste processo, o próprio papel social da criança se altera passando a ser o de indivíduo que precisa ser cuidado e preparado para uma atuação profissional futura (KRAMER, 2011).

Metzner (2004) afirma que as relações sócio-histórico-culturais permitiram que apenas no final do século XVI as crianças pequenas passassem a serem vistas como indivíduos diferenciados, com características peculiares em relação ao adulto. Na mesma perspectiva, Kishimoto (1990, p. 56) reitera que “[...] a criança passa a ser vestida, alimentada e educada de modo diferente do adulto [...]”. Paula e Peloso (2008, p. 174) apontam no mesmo sentido que,

A partir do Renascimento surgem novas abordagens sobre a criança, bem como a maneira que deveria ser cuidada e educada. Porém, apenas no século XVII, o sentimento de infância, que contemplava a criança em suas especificidades, aparece. Essas passam a ser percebidas como indivíduos singulares, no sentido de terem sentimentos próprios, existindo além da presença biológica, indivíduos agora contemplados em algumas de suas minúcias e detalhes.

As afirmações de Paula e Peloso (2008) nos levam a compreender de maneira mais explícita que o sentimento de infância nascente não se liga apenas a fatores biológicos. Hora, por óbvio as crianças pequenas recebiam atenção diferenciada, mas não havia em relação a elas a compreensão de que são indivíduos singulares, com sentimentos próprios, cheios de minúcias e detalhes. É exatamente essa compreensão das especificidades do ser criança que favorece o nascimento da compreensão da existência da infância.

Assim, o conceito de infância é histórico, social e culturalmente situado. Histórico porque surgiu em determinado momento da existência humana, cujas características conjunturais, de atenção às especificidades e cuidado das crianças, possibilitaram aos seres humanos as características e as acumulações necessárias para a compreensão das peculiaridades do ser infantil, proporcionaram uma visão diferenciada acerca da que vinha sendo direcionada a estes sujeitos em períodos históricos anteriores. Social, por que foram justamente as modificações nas concepções sociais e nos valores sobre a criança que

possibilitaram o surgimento do sentimento de infância (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008).

Metzner (2004, p. 17) afirma que “o conceito de infância é determinado historicamente, pela modificação das formas de organização da sociedade [...]”. Corroborado por Brasil (1998, p. 20):

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca.

A concepção de infância é também cultural. Primeiro porque decorre de capacidades superiores de compreensão essencialmente humanas, como a inteligência, memória, pensamento abstrato, capacidade de afetividade e empatia, dentre outras, que levaram os sujeitos a entenderem as peculiaridades do ser criança, como, por exemplo, a necessidade de cuidado, alimentação, higiene, vestimenta, tratamento, educação e afeto diferenciados em relação ao adulto. Segundo porque foi somente com o acúmulo de cultura, ou seja, da acumulação social dos resultados da produção material e simbólica, através da intervenção e ação do ser humano ao longo da história, que se possibilitou que sujeitos históricos e culturalmente situados pudessem compreender as necessidades e peculiaridades da infância, enquanto categoria social diferenciada do adulto (SOUZA, 2007).

Assim, a concepção de infância é, pois, uma construção sócio- histórico- cultural, que engloba aspectos culturais, políticos e ideológicos, sendo vista como uma fase da vida que necessita de atenção e cuidados especiais da família, da escola, do Estado e da sociedade em geral.

Segundo Ariès (1981), foi somente com o surgimento de um primeiro sentimento de infância ligado aos carinhos e estripulias das crianças pequenas, fonte de distração e relaxamento para o adulto, que se passou a perceber as peculiaridades do ser infantil. Este sentimento de “paparicação”, no qual os adultos sentiam-se cativados pela ingenuidade, gentileza e graça dos pequenos, apesar de não representar uma preocupação direta em relação às especificidades das crianças, foi um passo fundamental na construção social do conceito de infância que temos em nossos dias.

A preocupação com as crianças, seres responsáveis por alegrar a vida dos adultos, leva ao surgimento de instituições que tinham função de abrigar crianças pobres, denominados orfanatos ou asilos infantis, bem como o aprofundamento do hábito de entregar as crianças ao

cuidado de babás, amas e outras famílias para providenciarem os cuidados com elas (KISHIMOTO, 1990).

Muitos educadores e religiosos do século XIX, contrários a esse sentimento de infância, defendiam o apego à criança por meio do interesse psicológico e da preocupação moral, bem como, a preocupação com a higiene, saúde física e disciplina (ARIÈS, 1981). Paulo e Peloso (2008) afirmam que muitos pais, convencidos desta perspectiva, passaram a preocupar-se com os comportamentos sociais dos seus filhos, buscando o disciplinamento para a adequação das condutas às normas e regras da sociedade da época.

Nesse contexto, os pais começaram a preocupar-se com a Educação das crianças e, a elas proporcionar um 'mundo' próprio. Foi necessário estabelecer regras e normas que comportassem a sociedade vigente, o que se caracterizava como disciplinamento. Esta concepção de indivíduo fez com que a criança se tornasse alvo do controle familiar, bem como, do meio ao qual estava inserida. Tal fato favoreceu o surgimento da instituição escolar (PAULA; PELOSO, 2008, p.174).

Tal disciplinamento possibilitaram as condições necessárias ao surgimento das primeiras instituições escolares para as crianças pequenas (PAULA; PELOSO, 2008). Na mesma perspectiva Metzner (2004, p. 18) afirma que “as diferentes instituições de educação infantil foram criadas na primeira metade do século XIX, e foram difundidas, internacionalmente, a partir da segunda metade desse mesmo século”.

No Brasil, a história das instituições da Educação Infantil tem início no final do Império e início da República. As primeiras iniciativas de atenção à criança foram implementadas pelos médicos- higienistas no final do século XIX, devido às grandes taxas de mortalidade infantil (KISHIMOTO, 1990).

Kishimoto (1990) ressalta que as instituições de Educação Infantil no Brasil, assim como na Europa, surgiram com a finalidade de prestar assistência às crianças. Os jardins de infância, peculiarmente, serviam de instrumento de discriminação social, que por mais que tenham sido criados por Froebel, para educar crianças pobres de 3 a 6 anos, passaram a atender crianças de classes sociais privilegiadas, e ofereciam *status* superior às demais Instituições de Educação Infantil.

O surgimento das diferentes instituições de Educação Infantil se deu logo após o processo de configuração da primeira revolução industrial, com a inserção das mulheres na produção industrial das fábricas. Como estavam trabalhando, as mulheres não tinham com quem deixar seus filhos, o que gerou a necessidade da criação de instituições escolares de atendimento infantil, creches e escolas maternas, que, devido aos motivos pelos quais foram criadas, tinham a preocupação voltada mais para o cuidado físico das crianças do que com o

que ela aprendia ou poderia aprender durante o período de tempo que frequentavam esses estabelecimentos (MAROLDI, 2011).

Maroldi (2011) afirma que a maior preocupação de pais e mães era se seus filhos iriam comer e dormir nos horários corretos, e se estariam aprendendo hábitos básicos de higiene pessoal. Kishimoto (1990) afirma, e Maroldi (2011) reitera, que as creches e escolas maternas atendiam as populações de baixa renda e implementavam trabalho assistencial, muitas vezes mantidas por iniciativas filantrópicas de religiosas e segmentos sociais específicos como militares, médicos sanitaristas e empresários, ou ainda mantidas pelo governo, com parceria da iniciativa dos donos de fábricas, para o atendimento dos filhos de operários e operárias. “Por entender que os filhos de operários só precisam de assistência médica, higiênica e alimentar, as creches buscavam implementar apenas funções assistencialistas” (KISHIMOTTO, 1990, p. 61).

A criança era vista nestes estabelecimentos como um ser incapaz que deveria ser cuidada e protegida, com suas necessidades fisiológicas sanadas. Assim, as diversas instituições que atendiam as crianças a viam como um ser indefeso, que necessitava de amor e carinho, além de aprender hábitos de higiene e formas de garantir sua alimentação e sono; como uma criança que necessitava ser cuidada para que suas capacidades inatas aflorassem, como verdadeiras flores que para florescer necessitavam ser regadas e cuidadas (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007).

Essa visão de criança se baseia na concepção inatista de desenvolvimento, com fundamentos nas ideias de Rousseau e Pestalozzi. Traz como ponto de partida a premissa de que cada ser humano, no ato do nascimento, já carrega consigo as qualidades e capacidades básicas de personalidade, valores, hábitos, crenças, formas de pensar, suas reações emocionais e mesmo sua conduta social. O papel do ambiente, nesse caso, é interferir o mínimo possível no aflorar natural e espontâneo de desenvolvimento da pessoa. Nesse sentido, a educação das crianças deve apenas exercer certa “lapidação” no indivíduo com a finalidade de aprimorar aquilo que é ou, inevitavelmente, virá a ser (DAVIS; OLIVEIRA, 1994).

Esta visão de desenvolvimento foi incorporada por Froebel, teórico alemão que influenciou determinantemente a pedagogia da infância. Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007) afirmam que Froebel entendia o desenvolvimento do homem baseado na confluência das forças físicas da natureza e espirituais, proporcionando uma força interna capaz de desencadear e impulsionar o processo latente e já formado de desenvolvimento. Para ele o papel da educação era integrar o indivíduo à coletividade, capacitando-o para a participação na vida política e social; esse era o objetivo principal da instituição de educação

infantil que criou, em 1839, o Instituto de Jogos e ocupações, posteriormente chamado de Jardim Geral da Infância Alemã. Esse modelo de instituição foi mundialmente difundido e é conhecido em nossos dias como Jardins-de-infância.

O processo educativo nos Jardins-de-infância deve basear-se em um elemento fundamental, a espontaneidade. Por essa razão, o que se pode observar, em grande parte das salas de atividades, cujas professoras conscientes ou inconscientemente seguem essa perspectiva de educação infantil, são práticas pedagógicas espontaneistas, com pouca ou nenhuma intervenção das docentes, ligados à possibilidade de deixar aflorar naturalmente a natureza infantil intrínseca nas crianças. Nesta concepção podem ser observadas ações com objetivos planejados não para o presente, mas sim para o futuro.

Partindo de uma visão totalmente oposta ao inatismo, a concepção ambientalista atribui imensa responsabilidade ao ambiente no processo de desenvolvimento. Deriva do empirismo, corrente filosófica que enfatiza as experiências sensoriais como fonte do conhecimento, cuja concepção de ciência defende a necessidade de medir, comparar, testar, experimentar e controlar eventos para prever e explicar o objeto da investigação (DAVIS; OLIVEIRA, 1994).

O ambientalismo, também conhecido como behaviorismo, considera o homem como ser extremamente plástico e adaptável às circunstâncias do meio. Seu principal defensor foi o estadunidense Skinner, que tinha como ideia base a de que os estímulos presentes em dada situação são os principais responsáveis pelo comportamento do indivíduo. Skinner parte do pressuposto que os seres humanos buscam maximizar o prazer e minimizar a dor. Assim, manipulando-se as experiências presentes no ambiente é possível controlar o comportamento, fazer com que a frequência com que ele aparece aumente ou diminua, ou mesmo desapareça/torne-se constante (DAVIS; OLIVEIRA, 1994).

No âmbito da Educação Infantil, os pressupostos dessa corrente de pensamento do desenvolvimento da criança foram incorporados por significativa parcela de educadores, que passou a usar da técnica de *reforçamento* de comportamentos que julgavam apropriados, por meio de elogios e prêmios, buscando aumentar a frequência de aparecimento deste fenômeno. Por outro lado, quando um comportamento que julgavam impróprio se manifestava tratava-se de dar-lhe uma *punição*, outro mecanismo desenvolvido pela teoria, a fim de que sua frequência diminua, aplicando-se muitas vezes ralhos e castigos físicos e morais. Quando se buscava a *extinção* de determinado comportamento indesejado na criança usava-se a tática de extinguir do ambiente as conseqüências desta ação (BARRICELLI, 2007).

Nesta visão, a professora na Educação Infantil tem papel fundamental no estímulo e recriminação de comportamentos, está em suas mãos a responsabilidade de planejar, organizar e executar experiências de aprendizagem, fazendo uso assim de elogios, notas, quadro de honra ao mérito, estrelas em lições etc.

Muitas vezes buscando visualizar na criança um ideal de indivíduo sem desvios comportamentais, professores acabam por tornar a educação infantil em um ambiente extremamente rígido, que restringe as possibilidades de ação da criança. A aprendizagem, nesta perspectiva, é resultado da experiência vivenciada que possibilita a mudança de comportamento.

Contrário às duas correntes anteriores, Vygotsky (1996) defende a ideia de que o desenvolvimento da criança se dá no processo de interação contínua de fatores internos e externos, formando uma complexa rede de relações e influências, daí o nome da corrente do desenvolvimento infantil a qual pertence se denominar interacionismo. O autor dá importância às vivências, experiências e estímulos no meio material para a constituição das aprendizagens e, por conseguinte, desenvolvimento da criança, acreditando que o organismo e o meio exercem ação recíproca, um influenciando o outro e exercendo mudanças sobre o indivíduo. Desse modo, é na interação com o mundo físico e social que a criança vai se apropriando das características e peculiaridades do ambiente; nesse processo, a aquisição de conhecimento e aprendizagem ocorre ao longo de toda a vida do indivíduo, não estão prontas ao nascer, e nem são passivamente adquiridos ao longo da vida pela pressão do meio.

Baseando-se na corrente interacionistas de desenvolvimento, estudiosos da Educação Infantil como Dewey e Freinet desenvolveram suas propostas pedagógicas, que foram fundamentais para mudanças de concepções e práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil por todo o mundo (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007). Esta concepção de desenvolvimento influenciou decisivamente, também, o movimento escolanovista, que no Brasil, já na década de 1930, lutava por ampliação na oferta e na qualidade do atendimento em educação infantil, principalmente nos grandes centros urbanos (KISHIMOTO, 1990).

As lutas dos teóricos da Escola Nova promoveram certa expansão no atendimento em educação infantil, porém, ainda com raízes no assistencialismo e compensação das carências das crianças de classes sociais populares. Por essa razão, não havia uma preocupação com a qualidade das instituições de atendimento à infância, a expansão do oferecimento da Educação Infantil foi acompanhada de uma crescente precarização, decorrente da falta de

professores qualificados, ausência de recursos materiais e o, ainda presente, descrédito da Educação pré-escolar (KISHIMOTO, 1990).

A pressão da demanda, a urgência do seu atendimento, a omissão da legislação educacional vigente, a difusão da ideologia da educação como compensação de carências e a insuficiência de recursos financeiros levaram as instituições de Educação Infantil a se expandirem “fora” dos sistemas de ensino. Difundiram-se “formas alternativas de atendimento” onde inexistiam critérios básicos relativos à infraestrutura e à escolaridade das pessoas que lidavam diretamente com as crianças, em geral mulheres, sem formação específica, chamadas de crecheiras, pajens, babás, auxiliares etc (BRASIL, 2006, p. 8).

No período ditatorial, especificamente em 1976, foi implantado pela Legião Brasileira de Assistência, órgão federal ligado ao Ministério da Educação, o “Projeto Casulo”, que continha orientações para a implementação em massa do pré-escolar no Brasil. Seus objetivos eram preparar as crianças para o ensino fundamental, ampliar o atendimento em educação infantil de baixo custo, através de construções de prédios de Instituições de Educação Infantil simples, ou uso de prédios ociosos e/ou cedidos pela comunidade, além da participação como educadores voluntários ou de pessoas leigas da própria comunidade com baixa remuneração (METZNER, 2004). As características desse projeto proporcionaram a expansão do atendimento em educação infantil de forma precarizada por todo o país.

O descontentamento com a oferta e a qualidade da Educação Infantil no país levou, nas décadas de 1970 e 1980, ao surgimento do movimento de luta pela democratização e qualidade na educação pública brasileira, realizado, principalmente, pelos operários e pelas feministas. Este movimento culminou com a inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, e como direito da criança e dever do Estado na Constituição Federal de 1988. No inciso IV do artigo 208º da Carta Magna consta que o dever do Estado com a educação das crianças será efetivado com a garantia de Educação Infantil, em creches e pré-escolas.

Na Constituição Federal de 1988, a educação das crianças de 0 a 6 anos, concebida, muitas vezes, como amparo e assistência, passou a figurar como direito do cidadão e dever do Estado, numa perspectiva educacional, em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças. Nesse contexto, a proteção integral às crianças deve ser assegurada, com absoluta prioridade, pela família, pela sociedade e pelo poder público. A Lei afirma, portanto, o dever do Estado com a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade. A inclusão da creche no capítulo da educação explicita a função eminentemente educativa desta, da qual é parte intrínseca a função de cuidar. Essa inclusão constituiu um ganho, sem precedentes, na história da Educação Infantil em nosso país (BRASIL, 2006, p. 9).

Metzner (2006) ressalta que, pela primeira vez na história do Brasil, uma Constituição Federal incluiu em seu texto especificações diretas acerca da educação infantil. Campos,

Rosemberg e Ferreira (2001) afirmam que este fato representa um expressivo avanço no sentido de se construir uma educação que vá ao encontro de proporcionar o desenvolvimento integral da criança, assinalando formas concretas de garantir a educação do indivíduo. A partir de então, as crianças passaram a ser vistas como sujeitos e não mais como objetos, tal fato colaborou para uma nova visão social de infância e de atendimento escolar (COSTA; LEIRO, 2010).

Faz-se importante destacar que essas alterações na concepção de educação que concedeu o direito às crianças serem atendidas em instituições de Educação Infantil com caráter educacional não é fruto do acaso ou da bondade dos deputados constituintes, mas sim das lutas dos movimentos sociais, das ações do Movimento Inter fóruns de Educação Infantil no Brasil (MIEIB), da campanha nacional pelo direito à educação e de inúmeros estudos sobre o desenvolvimento da infância e sobre o processo de aprendizagem destas em ambientes escolares, estudos estes que veem a criança como sujeito de direitos e não mais como objetos de políticas públicas assistencialistas.

2.1.2 Uma nova visão de infância presente nas leis e documentos oficiais da Educação Infantil no Brasil

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, outros inúmeros documentos e leis passaram a reafirmar a nova visão da Educação Infantil brasileira. Hoje, tem-se expandido cada vez mais a noção de Educação Infantil enquanto espaço de “Cuidar e Educar”, onde, “[...] além do zelo e carinho [...] é dado também o direito à educação, sendo entendido esse período como tempo de aprendizagem e formação humana” (RAMOS; SANTOS, 2011, p. 6).

Nas últimas décadas, os debates em nível nacional e internacional apontam para a necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores. As novas funções para a educação infantil devem estar associadas a padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma (BRASIL, 1998, p. 23).

Foram formulados leis e documentos oficiais que reafirmaram a nova visão acerca da Educação Infantil. Caravalo e Muller (2009) afirmam que a Educação Infantil foi uma

conquista muito importante para as crianças de zero a seis anos, o que resultou na necessária formulação de normas e leis específicas para regulamentar o ensino e organizar essa etapa da educação básica.

Dentre essas leis podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996), como a precursora de grandes avanços para a Educação Infantil brasileira, primeiro porque incluiu a Educação Infantil como integrante da Educação básica e como primeira etapa desta. E, segundo, porque em seu artigo 29º estabelece como finalidade da Educação Infantil o desenvolvimento integral das crianças de zero a seis anos, como complemento à ação da família e da comunidade.

O Artigo 30 da Lei nº 9394/1996 estabelece que a Educação Infantil seja oferecida em creches ou instituições similares, para crianças de zero a três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade².

Sobre a avaliação na Educação Infantil, o artigo 31º da LDB, em vigência, afirma que se dará por meio do acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, levando em consideração os objetivos traçados para a Educação Infantil, sem a finalidade de promoção, nem mesmo para o Ensino Fundamental. Fica intrínseco que a Educação Infantil, apesar de direito da criança e dever do Estado, não deveria se constituir em obrigatoriedade, já que não se constitui em necessidade legal para o ingresso no Ensino Fundamental. No entanto, a Lei federal nº 12.796, de 04 de abril de 2013 torna obrigatória a matrícula de crianças de 4 e 5 anos na pré-escola a partir do ano de 2016. Esse fato tem provocado uma expansão no sistema de educação infantil de forma desorganizada e desqualificada, juntamente com o fechamento de turmas de creche, bem como a diminuição da oferta de classes de tempo integral em detrimento de classes de tempo parcial, para a oferta em maior número de turmas de pré-escola a fim de atender a demanda e cumprir o disposto em lei (PINAZZA; SANTOS, 2016).

A formação mínima para a docência na Educação Infantil também está prevista na LDB nº 9394/96. Conforme artigo 62º da referida lei.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2010, p. 46).

² Atualmente com a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, lei federal nº 11.114 de maio de 2005 e lei federal nº 11.274/2006, a Educação Infantil compreende a faixa-etária de 0 a 5 anos, entretanto, caso o educando venha completar seis anos após 31 de março de cada ano, deve ser matriculado na educação infantil.

Entretanto, o que ainda se vê em grande parte dos municípios brasileiros, principalmente nos interioranos com dificuldade da capacitação e fixação de professores com qualificação, é a presença de docentes sem licenciatura e em alguns casos nem mesmo com o ensino médio na modalidade normal, popularmente conhecido como magistério. Verificam-se, ainda, docentes com formação em nível superior em outras áreas do conhecimento que não a pedagogia. Este fato é extremamente comprometedor para a qualidade da educação infantil, tendo em vista que o desenvolvimento do trabalho pedagógico passa também pela qualificação profissional da educação, que atua diretamente com as crianças.

Os artigos 12º e 13º da LDB (BRASIL, 1996) incumbiram os estabelecimentos de ensino de elaborar e executar suas propostas pedagógicas- respeitando as normas comuns e as do sistema de ensino- com a participação dos professores que atuam nestes estabelecimentos. Dessa forma, a LDB garante a participação obrigatória da comunidade escolar na elaboração do Projeto Pedagógico do estabelecimento de ensino.

Outro documento oficial, que durante muito tempo norteou e ainda norteia práticas pedagógicas e propostas curriculares de creches e pré-escolas, é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Lançado em 1998, teve o caráter de referenciar e orientar as práticas pedagógicas, não necessariamente obrigatórias à prática docente. Segundo o próprio documento, este,

[...] constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras (BRASIL, 1998a, p. 13).

Considerando e respeitando a pluralidade e diversidade da sociedade brasileira e das diversas propostas curriculares de educação infantil existentes, este Referencial é uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades. Seu caráter não obrigatório visa a favorecer o diálogo com propostas e currículos que se constroem no cotidiano das instituições, sejam creches, pré-escolas ou nos diversos grupos de formação existentes nos diferentes sistemas (BRASIL, 1998a, p. 14).

O RCNEI visava auxiliar o professor na construção de sua prática pedagógica diária na Educação Infantil, levando em consideração diversos âmbitos da infância, visando o desenvolvimento integral das crianças, através de atividades que venham suprir suas necessidades de desenvolvimento em diferentes aspectos.

Sua função é 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 (BRASIL, 1998a, p 12).

Inúmeras críticas foram lançadas em relação às propostas apresentadas pelo Referencial Curricular, desde a crítica a rigidez do currículo proposto até a organização das áreas curriculares. Ainda que as propostas do RCNEI até hoje norteiem muitos currículos e o trabalho de docentes na educação infantil, tem sido considerado ultrapassado por grande parte dos pesquisadores e estudiosos (FARIA; PALHARES, 1999; ARCE, 2006; PAVEZI, 2014), devendo ser substituído por novas formulações e orientações pedagógicas, fruto de novas descobertas científicas na área da educação.

2.2 O CURRÍCULO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E OS MOVIMENTOS AMPLOS COMO COMPONENTE CURRICULAR

Etimologicamente o termo currículo vem da expressão latina *Scurrere*, que significa correr, e corresponde ao percurso ou curso a ser seguido (GOODSON, 1995). Em fins do século XVIII e início do século XIX, o termo currículo foi institucionalizado, a partir de então se estabeleceu a relação entre currículo e organização estruturada (METZNER, 2004). No mesmo sentido, Goodson (1995, p. 31) afirma que

[...] O vínculo entre currículo e prescrição foi, pois, forjado desde muito cedo, e, com o passar do tempo, sobreviveu e fortaleceu-se. Em parte, o fortalecimento deste vínculo deveu-se ao emergir de padrões sequenciais de aprendizado para definir e operacionalizar o currículo segundo modo já fixado.

O termo currículo pode ter diversas definições, dentre elas estão a de analogia ao próprio termo que o deu origem, no qual o currículo seria o percurso que o educando tem que seguir para apreender os conhecimentos científicos selecionados pela escola, no seu projeto de escolarização. Outra definição está mais ligada à afirmação do currículo como um conjunto de conteúdos a serem ensinados em uma instituição de ensino durante o período letivo de um ano. Alguns o consideram como o conjunto de todas as vivências e experiências vivenciadas pelos alunos na escola (MAROLDI, 2011).

Para Sacristán (2000, p. 15)

O currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social, pois é através dele que lhe dota de conteúdo, missão que se expressa por meio de usos quase universais em todos os sistemas educativos, embora por condicionamentos históricos e pela peculiaridade de cada contexto, se expresse em ritos, mecanismos etc., que adquirem certa especificidade em cada sistema educativo [...].

Pode ser considerado, também, como “[...] ponto central de referência para a melhoria da prática de ensino; instrumento para compreender a prática pedagógica; conjunto de

conteúdos a serem ensinados; plano de ações pedagógicas (metodologia), [...]” (MAROLDI, 2011, p. 17). Para Goodson (1995, p. 21)

O currículo escrito oferece um roteiro para a retórica legitimadora da escolarização, à medida que essa mesma retórica fosse promovida através de padrões para alocação de recursos, atribuição de status e classificação profissional. Em síntese o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização.

Partindo de outra concepção, Salles e Faria (2012) definem currículo não apenas como a delimitação do que ensinar, para quem ensinar, como ensinar e quando ensinar. Para as autoras, currículo é algo mais amplo, além da definição dos conteúdos, objetivos, atividades e metodologias estabelecidas por faixa-etária, o currículo englobaria ainda fatores que criam um ambiente favorável à prática pedagógica de uma instituição de ensino, tais como a organização, o funcionamento e as relações que se estabelecem no contexto. Todos esses elementos fariam parte então de algo mais abrangente que se costuma denominar Proposta Pedagógica ou Projeto Político- Pedagógico, o currículo então seria parte integrante, mas não isolada, dessa proposta maior.

Para Salles e Faria (2012, p. 20), proposta pedagógica pode ser definida como

[...] construção da identidade, da organização e da gestão do trabalho de cada instituição educativa. O projeto reconhece e legitima a instituição educativa como histórica e socialmente situada, constituída por sujeitos culturais que se propõe a desenvolver uma ação educativa a partir de uma unidade de propósitos. Assim, são compartilhados desejos, crenças, valores, concepções que definem os princípios da ação pedagógica e vão delineando, em um processo de avaliação contínua e marcado pela provisoriidade, suas metas, seus objetivos, suas formas de organização e suas ações.

Em se tratando de educação infantil a necessidade de uma perspectiva ampla de currículo, pautada na construção diária com as crianças e focada no desenvolvimento integral destas, através da vivência em diferentes campos de experiências, parece ser um ponto a ser considerado. Esta perspectiva está presente nas DCNEI de 2009, que trazem definições claras de currículo para a educação institucional das crianças de zero a cinco anos, sendo o currículo concebido no Artigo 3º do referido documento como:

Art.3º (...) um conjunto de práticas que busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Assim, compreende-se que o currículo, de qualquer instituição de Educação Infantil no Brasil, deve promover o contato da criança com experiências relacionadas ao ambiente, à

cultura historicamente acumulada, às diferentes manifestações artísticas, ao saber científico e tecnológico, entre outros. Essa definição de currículo exposta nas Diretrizes traz uma concepção de criança que carrega consigo experiências e saberes já acumulados. Criança como sujeito social e historicamente situado, dotado de cultura, capaz e que necessita ser cada vez mais estimulada.

Infelizmente, como nos expõe Salles e Faria (2012), essa definição de currículo não parece ser compreendida e vivenciada por muitas instituições de Educação Infantil em nosso país. Pelo contrário, existem muitos modelos curriculares para o trabalho com as crianças pequenas que se organizam das mais variadas formas, por área do conhecimento, por âmbito do desenvolvimento infantil, através da pedagogia de projetos, por datas comemorativas, entre outras. Em alguns casos os currículos aparecem de forma bem sistematizada, em outros a forma como o trabalho pedagógico se desenvolverá não fica explícita, apesar disso, sempre há uma seleção daquilo que vai ser trabalhado com as crianças.

Salles e Faria (2012) e Barricelli (2007) apontam que as diferentes formas de organizar o currículo refletem as concepções de criança, de Educação Infantil e de aprendizagem e desenvolvimento adotadas pelos adultos e refletem quais objetivos a educação institucionalizada das crianças de até cinco anos de idade terá.

Em currículos de instituições de Educação Infantil estruturados por áreas do conhecimento, por exemplo, as atividades se manifestam de forma extremamente compartimentada, com horários para atividades viso-motoras, atividades artísticas, atividades de linguagem, de lógica, tudo em sua devida hora e local. Este preceito de fragmentar o trabalho em área de conhecimento assemelha o trabalho pedagógico da Educação Infantil aos demais níveis de ensino. Importa-se o modelo de sala de aula do ensino fundamental e o trato com os conhecimentos em forma de conteúdos onde a criança é vista como aluno (BARRICELLI, 2007).

Outras escolas de Educação Infantil organizam seus currículos baseados em temas geradores, utilizando-se de temáticas como meio ambiente, saúde, circo, folclore, olimpíadas, dentre outros e acabam por transformar suas atividades em conteúdos desconexos da realidade cotidiana da criança, apresentando-lhes apenas uma listagem de atividades que devem ser trabalhadas em diferentes períodos do ano letivo. Semelhante a essa forma de disposição do currículo, a organização baseada em datas comemorativas tais como carnaval, páscoa, quaresma, festas juninas, dia das mães, dos pais, do índio, das crianças, da independência, do aniversário da cidade, dia das bruxas, dos finados e muitos outros acaba por tornar o currículo rígido e o trato com a cultura totalmente fragmentado. Corre-se aí outro grande risco que é o

de ferir o direito constitucional de a criança ter acesso à educação institucionalizada laica. Muitas dessas datas fazem referência a comemorações do calendário judaico-cristão e dizem respeito às religiões dessa matriz. Dessa forma, a escola de educação infantil acaba realizando proselitismo religioso (BARRICELLI, 2007).

Outros currículos das creches e pré-escolas se organizam por áreas do desenvolvimento. Assim, as atividades são planejadas para promover a elevação dos conhecimentos do aluno em determinado âmbito (motor, social, afetivo, cognitivo). Essa visão toma a criança como compartimentos, como se um aspecto do desenvolvimento não tivesse influencia sobre os outros. Além disso, nessa forma de organizar o trabalho pedagógico sempre se busca um desenvolvimento ideal de uma criança ideal, que na realidade não existe. Ocorre que o desenvolvimento da criança é extremamente dinâmico e um aspecto influencia decisivamente no desenvolvimento de outros. Assim, também, o desenvolvimento infantil se dá de forma diferenciada em todas elas. Desse modo, o trabalho com essa estratégia desconsidera as peculiaridades e especificidades biopsicossociais de cada indivíduo (BARRICELLI, 2007).

Existe, ainda, outra forma de organizar o currículo das instituições de educação infantil, baseado em campos de experiências. Consiste em proporcionar às crianças uma multiplicidade de experiências com a cultura historicamente desenvolvida e acumulada pela humanidade. Atualmente essa é a proposta de estruturação curricular adotada pelo Ministério da Educação, expressa através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009).

Neste trabalho, temos como objeto de estudo os movimentos amplos das crianças na Educação Infantil, por essa razão, nos restringimos a discutir qual perspectiva de movimentos amplos então intrínsecas na proposta curricular das DCNEI 2009 e quais outras possibilidades de trabalho com o movimentos amplos vem sendo traçadas e efetivadas por teóricos e professores de educação infantil nos currículo da primeira etapa da educação básica.

Em seu artigo 8º, as DCNEI vêm reafirmar a necessidade das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil de garantir o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à interação com outras crianças e à brincadeira. Para garantir esse direito o projeto pedagógico deve prever condições para o trabalho coletivo e para organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

II- a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;

VII- os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição; (BRASIL, 2013, p. 98).

Já o artigo 9º das Diretrizes dá um norte para a formulação dos currículos das Instituições de Educação Infantil. Trata das práticas pedagógicas que devem compor as propostas curriculares de creches e pré-escolas, que necessitam ter como eixos norteadores as interações e brincadeiras, devendo garantir às crianças experiências essenciais ao seu desenvolvimento. Essas experiências expressam parte considerável da cultura historicamente acumulada pela humanidade e precisam ser vivenciadas pelas crianças a fim de melhor estimulá-las nas instituições de educação infantil.

No que tange especificamente aos movimentos amplos das crianças, observamos que o artigo 9º das DCNEI propõe o trabalho com atividades rítmicas, dança, de cuidado corporal, linguagem gestual, expressão corporal e teatro, e experiências que possibilitem ampla movimentação das crianças. Essas propostas de experiências com o corpo e o movimento constituem-se em importante avanço sobre o cuidado e o trabalho com os corpos das crianças na Educação Infantil. Isto porque, segundo Inforsato (2006), a educação guarda ainda preceitos de cuidado mantendo-se o controle sobre o corpo, moldando-o de acordo com os desejos e imposições sociais.

Os debates mais recentes em torno do currículo de Educação Infantil no Brasil giram em torno do documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). O debate é travado em torno de dois grandes grupos com perspectivas opostas. De um lado os contrários à formulação de uma base comum, que, segundo sua percepção, menosprezaria os contextos regionais e locais, nessa visão não há a possibilidade de separar o geral do específico, pois reciprocamente um influencia o outro e na relação entre eles é que se constroem as identidades dos sujeitos. Outra preocupação é com a implantação de “receitas de bolo”, com conteúdos programados que deveriam ser trabalhados na Educação Infantil. A preocupação centra-se também na possibilidade levantada de levar as instituições de Educação Infantil a concentrarem sua atuação apenas no que é exigido na Base Nacional, para cumpri-las com excelência, e não levar em consideração, na formulação dos currículos, outras possibilidades de ação ligadas mais à formação dos sujeitos para a própria vida e ação no mundo. Este fato, segundo os críticos, inevitavelmente levaria à avaliação das creches e pré-escolas de acordo com o cumprimento ou não das especificações da base e de um possível ranking das instituições, de acordo com o rendimento que apresentarem.

Outro ponto levantado por este grupo contrário à implantação da BNCC é que esta, por si não levaria a uma melhora efetiva na qualidade da Educação no país, porque, na prática,

já existem inúmeras Diretrizes e orientações curriculares que levam hoje a existirem semelhanças entre os currículos escolares, e que, se existe experiências que inevitavelmente as crianças devem vivenciar na educação infantil, por consenso, não é uma Lei que deve exprimir isso, porque já é algo socialmente acordado, não havendo a necessidade de mais um documento oficial pra reafirmar essa proposição.

De outro lado, os defensores da implementação da base comum entendem que os professores das crianças pequenas necessitam de formulações mais palpáveis para nortear o trabalho pedagógico, a fim de que, a fase do trabalho pedagógico descompromissado e sem objetivos adequados à faixa-etária das crianças, o “espontaneísmo” e o assistencialismo, pelo qual a educação infantil passou em grande parte de sua história, seja definitivamente superado.

Outro ponto levantado pelos favoráveis à criação da BNCC diz respeito à necessidade de garantir que a criança tenha direito a aprender conteúdos básicos em todos os níveis de ensino e que essa base não exclua a parte diversificada do currículo, que ficaria a cargo das formulações dos Estados, Municípios e dos estabelecimentos de ensino.

A proposta da BNCC para a Educação Infantil traz cinco campos de experiências em consonância com as DCNEI que são, “o eu, o outro e o nós”, “escuta, fala, pensamento e imaginação”, “traços, sons, cores e imagens”, “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” e “corpo, gestos e movimentos”.

No campo “corpo, gestos e movimento”, as crianças por meio do tato, do gesto, do deslocamento, do jogo, da marcha, dos saltos expressam-se, percebem, interagem, emocionam-se, experimentam sensações, brincam e usufruem de espaços e neles se localizam, constroem assim, conhecimentos de si e do mundo (BRASIL, 2017).

A BNCC considera que as crianças aprendem convivendo, brincando, participando, explorando, comunicando e conhecendo-se, dessa forma estabelece que esses aspectos devem ser direitos das crianças nas creches e pré-escolas. Assim, estabelece seis direitos de aprendizagem, ou seja, de conviver, brincar, participar, conhecer-se, comunicar e explorar seus corpos, gestos e movimentos, que devem ser propiciados através de experiências de aprendizagem, possibilitados na experiência concreta da vida cotidiana nas instituições de educação infantil. Sempre tomando como centro do projeto educativo interações e brincadeiras (BRASIL, 2017).

A proposta aponta que as crianças devem conviver e vivenciar gestos e movimentos que marcam sua cultura, interagindo com crianças e adultos, em diversos espaços, sempre utilizando seu corpo com liberdade e autonomia. Devem ainda, brincar, utilizando

criativamente práticas corporais para criar e representar no faz-de-conta com jogos de papéis, no reconto de histórias, em danças e dramatizações.

Segundo a BNCC, as crianças devem explorar um amplo repertório de mímicas, movimentos e gestos com o corpo, podendo utilizar, para tal, diversos materiais como bolas, pneus, arcos, etc., ocupando o espaço de formas variadas com o próprio corpo. Devem participar ativamente de diversas atividades que envolvam cuidados pessoais e com o corpo, desenvolvendo autonomia para cuidar de si, reconhecendo e compreendendo suas sensações e necessidades. Comunicar corporalmente sentimentos, emoções e representações no reconto oral de histórias, em danças, dramatizações, nos momentos de banho e demais cuidados pessoais e nas mais variadas atividades. Devem ainda conhecer-se e reconhecer capacidades físicas, sensações e necessidades, elencando e valorizando suas características pessoais e corporais e as das outras crianças e adultos.

Corroboramos com a tese de que uma Base Nacional Comum Curricular não traria objetivamente qualidade para o atendimento educacional na educação infantil. Pelo contrário, contribuiria para alavancar práticas descontextualizadas e sem levar em consideração as peculiaridades das localidades, além de obrigar as professoras a promover experiências para as crianças que não tem relevância para elas, apenas para se fazer cumprir o que se estabelece na BNCC.

Ora, necessitamos sim de ações urgentes que busquem e viabilizem melhorias em nossos sistemas de ensino, porém, ações isoladas como a Base não representam por si avanços neste sentido. Também necessitamos de melhorias nos currículos, mas devemos partir de outros princípios para tal, com ações conjuntas na formação de professores, na melhor gratificação e valorização dos docentes, na melhoria da infraestrutura das instituições e expansão qualificada no atendimento as crianças de zero a cinco anos.

2.3 CORPO, MOVIMENTOS AMPLOS E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O processo de escolarização das crianças na Educação Infantil, nos quais as atividades vivenciadas levam à apropriação cultural pelas crianças na instituição de ensino de zero a cinco anos, devem perpassar por todas as esferas de seu desenvolvimento. Dessa forma, elucidar quais as contribuições que trazem os movimentos amplos para o desenvolvimento da criança e de que forma ele vem sendo tratado nas práticas pedagógicas das professoras de Educação Infantil, são fundamentais para entendermos a complexidade do tema e traçarmos

possibilidades de ação acerca do trabalho com o corpo e a ampla movimentação das crianças nas creches e pré-escolas.

2.3.1 Wallon: o movimento e a complexa dinâmica do desenvolvimento infantil

Segundo Wallon (1989), além da interação com o mundo físico, o movimento tem papel primordial na construção da afetividade e na cognição. O Movimento é importante na expressão das necessidades da criança, principalmente nos primeiros anos de vida. Pelo gesto a criança completa a expressão do seu pensamento e mobiliza os adultos. Esse teor expressivo é a primeira função do movimento, sendo também sua dimensão afetiva. Somente em torno do primeiro ano de vida, após o desenvolvimento das *praxias*, tais como o ato motor de pegar, largar, apertar, abrir, fechar e empurrar, é que o movimento ganha outra função, a de motricidade de realização, que é a dimensão cognitiva do movimento, instrumento de exploração do mundo físico, cuja ação da criança passa a ser voltada para o reconhecimento, conhecimento e adaptação à realidade objetiva. Assim, para Wallon, a afetividade, em sua primeira forma de manifestação, as emoções, precede o surgimento das condutas do tipo cognitivo.

O desenvolvimento da pessoa para Wallon, não começa cognitivamente: existe um momento, que abrange quase todo o primeiro ano, onde a atividade do ser está voltada para a sensibilidade interna, a princípio visceral, depois afetiva. O período emocional corresponde ao período da motricidade expressiva que a manifesta. Antes de modificar o ambiente físico, afirma Wallon, o movimento atua sobre o meio humano, em forma de comunicação (DANTAS, 1990, p. 9).

Aos poucos a criança ocupa-se de conhecer-se, observar as próprias mãos e pés, explorar o próprio corpo e seus limites físicos. A percepção do próprio corpo, diferente do mundo, precede a compreensão da realidade externa, embora sejam atividades complementares (WALLON, 1989).

Wallon considera ato motor e ato cognitivo como construção dialética. O desenvolvimento da atividade cognitiva vai levando o movimento a se integrar à inteligência. A criança passa a pensar sobre o encadeamento motor e mentalmente prevê sequências de movimentos cada vez mais complexas. Virtualmente a criança formula hipóteses de ação sobre o mundo material e passa a escolher as ações motoras mais eficazes, diminuindo o número e a amplitude de atos motores desnecessários, economizando energias e automatizando ações cerebrais mais adequadas. A complexa virtualização mental do movimento facilmente é notada na redução da motricidade exterior (DANTAS, 1990).

O movimento contribui decisivamente na percepção e na experimentação de sensações e na tomada de consciência das realidades externas por parte das crianças. A ampla movimentação é essencial na apropriação do mundo dos signos e da cultura pelas crianças. A cultura é essencialmente humana, sua porta de entrada e assimilação é a comunicação com o outro, estabelecida através das emoções/ afetividade, cuja dimensão exterior se dá pela expressão motora através dos gestos. Tal comunicação e interação com o outro é necessária desde o início do desenvolvimento infantil. O simples contato com as coisas não levaria à apropriação dos signos da cultura pelo indivíduo. Apenas a interação com as pessoas que já se apropriaram desses elementos é que proporciona o processo de aprendizagem da criança. A afetividade e a expressão motora tem papel fundamental no desenvolvimento intelectual, assim, nutrir a afetividade será propiciar o desenvolvimento cognitivo. Desse modo, a criança necessita não apenas de estimulação sensoriomotora, mas, também, e, fundamentalmente, de contato corporal e verbal com o adulto (WALLON, 1989).

Para Wallon citado por Galvão (2001), por volta dos três anos, a construção das ideias apoia-se na motricidade. A precariedade da atividade simbólica leva a incipiente atividade mental a se projetar em atos motores. Assim, apesar da motricidade de realização, ou seja, de ação sobre a realidade objetiva, promover uma autonomia crescente da criança em relação ao adulto, as descrições infantis permanecem ainda, durante muito tempo, tanto gestuais quanto verbais, e quem sustenta o pensamento é a própria motricidade. Os objetos, que em outrora eram simplesmente para exploração, manuseio e encanto, agora passam a ser significantes, dotados de utilidades socialmente estabelecidas. No desenvolvimento infantil, o trabalho com a motricidade em creches e pré-escolas deve buscar a expressividade da criança com atividades de livre expressão facial e corporal, a fim de que ela explore as máximas potencialidades de comunicação com o meio através do movimento.

Wallon (1989) afirma que dos três aos seis anos há predominância da função simbólica. O autor admite a sucessão simbólica em cinco pontos: sinal, indício, simulacro, símbolo e signo. O simulacro é importantíssimo para o desencadeamento da função simbólica, pois, trata-se de imitação em ato, pura mímica, em que o próprio corpo é utilizado e o objeto é incorporado à significância dos gestos. Assim, um ambiente que proporciona ampla movimentação é decisivo na construção da possibilidade de imitação que, por sua vez, é incontestável ato mental simbólico, dessa forma percebemos que os ambiente e situações nas unidades de educação infantil podem estimular o seu desenvolvimento possibilitando experiências que levem as crianças a desenvolverem cada vez mais a imaginação e exploração de novas possibilidades.

A possibilidade de movimentação proporciona a capacidade de controle do sujeito sobre suas próprias ações e a habilidade de concentração em determinadas atividades. O ajustamento dos movimentos ao tempo e espaço do ambiente está diretamente ligado ao controle voluntário sobre o movimento. A capacidade do sujeito controlar suas próprias ações é chamada por Wallon de disciplinas mentais, e está ligada à maturação de áreas do córtex cerebral responsáveis pela inibição e discriminação de situações. Antes dessa possibilidade de domínio, as crianças dificilmente conseguem controlar voluntariamente suas ações. Assim, o movimento também colabora com o exercício e a maturação das funções nervosas (GALVÃO, 2001). Desse modo, o movimento, ao contrário do que muitos pensam não leva à desatenção e distração, possibilita à criança ser mais concentrada, focada e controlar suas ações nas atividades.

Wallon (1989) afirma que é gradual o processo pelo qual os atos motores se adequam aos espaços e às situações do ambiente. Pela experiência no ambiente, o repertório motor da criança se amplia e os processos psíquicos de motricidade se aperfeiçoam, ocorrem as ligações nervosas necessárias e as sincinesias, movimentos desnecessários durante a motricidade de realização vão pouco a pouco sendo esquecidos. Galvão (2001) levanta alguns exemplos de como esses movimentos “parasitários” influenciam o ato motor da criança.

Durante a refeição é comum que a criança, mesmo sabendo se alimentar sozinha com competência, use o talher para finalidades outras que não somente a de levar comida à boca. Em sua mão, uma caneta não serve só para desenhar, mas também para cutucar o vizinho, para fazer um batuque sobre a mesa, para voar como se fosse um aviãozinho, e muitas outras finalidade lúdicas. Usa os objetos como instrumento para sua comunicação expressiva e para o exercício de sua imaginação (GALVÃO, 2001, p. 74).

Na vida adulta tais movimentos tendem a ser objetivados e, até mesmo, automatizados pelo cérebro. No entanto, o caráter expressivo dos movimentos tão presente nas crianças se mantém. Não à toa, todo ato prático, ou seja, de ação eminentemente executora na realidade material, tem sempre um caráter expressivo em sua realização (DANTAS, 1990).

As variações da execução, fruto da mudança de tônus muscular, hora contraindo um número reduzido de fibras musculares, hora uma grande quantidade, outras vezes recrutando músculos de ação global e em outras oportunidades de coordenação fina mais aguçada, é que determina a motricidade dos movimentos em atos motores bruscos, leves, rápidos, vagarosos, harmônicos, vacilantes, decididos, potentes etc. Essa expressividade motriz é fruto das emoções do indivíduo e revelam seu estado de espírito no momento da realização (WALLON, 1989).

O ato de negar a possibilidade da criança se movimentar na educação infantil pode causar a diminuição do repertório motor da criança e limitar as possibilidades de expressão motora do adulto tendo em vista que as possibilidades de movimentação são suprimidas pela falta do estímulo. O meio é fundamental para a apreensão e aprendizagem dos movimentos, um ambiente que nega à criança a possibilidade de movimentação restringe não só seus atos motores, mas, ainda, suas possibilidades de se desenvolver de forma integral. Assim, as movimentações que, geralmente, as crianças podem e tem habilidade de realizar são apenas as que lhes foram propiciadas pelos adultos, por essa razão o repertório motor das populações adultas de certo ambiente cultural tende a ser cada vez mais restrito.

A gestualidade expressiva que resiste ao processo de objetivação crescente por que passa o movimento depende do ambiente cultural. Do amplo repertório gestual da criança, tendem a desaparecer gestos que não correspondem a uma prática social, ou seja, aqueles não utilizados habitualmente pelos adultos (GALVÃO, 2001, p. 75).

Neste sentido, as professoras de educação infantil tem papel fundamental no processo de proporcionar variadas experiências de movimentação às crianças, promovendo assim sua aprendizagem e desenvolvimento. A Educação Infantil deve ser ambiente em que a criança possa conviver, brincar, experimentar, participar, conhecer-se, comunicar e explorar o mundo através do movimento e expressão corporal.

2.3.2 As escolas de Educação Infantil e o processo de dominação dos corpos infantis

Entender as relações corporais que se estabelecem em creches e pré-escolas perpassa pela compreensão das relações de dominação que, por vezes, se estabelecem entre os corpos na educação infantil. Nesse sentido, os estudos de Michel Foucault são essenciais para o entendimento da teia social que resulta na dominação, adestramento e “docilização” dos corpos das crianças nos estabelecimentos escolares.

Os Sistemas Educacionais Nacionais e a Educação Infantil como parte deles foram se constituindo baseados na premissa do controle do corpo, para o atendimento de necessidades sociais, buscando mecanismo e recursos para adestrar os corpos dos indivíduos, torná-los aptos aos padrões sociais (FOUCAULT, 2014).

Historicamente, por acreditar que estariam promovendo um maior rendimento dos alunos, professores buscavam manter um ambiente ‘harmonioso’, restringindo a possibilidade de um corpo ativo e de movimentação das crianças. Neste sentido, suas práticas pedagógicas se baseiam pelo raciocínio lógico, a cabeça é o centro de todas as operações, o restante do

corpo estaria então subordinado a ela. Só por meio dela podem-se adquirir novos saberes e conhecimentos, apenas por meio de processos puramente mentais é que se podem compreender conceitos e aprendizagens (INFORSATO, 2006).

Com base nos estudos de Höfling (2001) podemos afirmar que a função da educação infantil, nesse sentido, é socializar os indivíduos a fim de adestrá-los e garantir, desde a pequena infância, a qualificação da mão-de-obra para o mercado de trabalho em diferentes estratificações qualitativas, para manutenção da pirâmide social. A educação infantil serviria, ainda, para manter sob controle os indivíduos e fazer com que obedeçam aos acordos sociais estabelecidos pela moral coletiva, que na essência são desdobramentos da ideologia dominante.

As escolas de educação infantil funcionam, nesta visão, como ambientes para a preparação e formação de pequenos soldados a serviço da ordem vigente, para a manutenção do *status quo* e reprodução da dominação burguesa e das forças produtivas, necessárias à manutenção do sistema capitalista. O corpo, nesse âmbito, fica restrito, sua expressividade tolhida e sua ação no espaço negada (INFORSATO, 2006).

Assim, é comum observar práticas de escolarização na qual a Educação Infantil copia os modelos de sala de aula, com cadeirinhas e mesas enfileiradas. As atividades desenvolvidas desprezam a movimentação corporal e valorizam atividades de preparação para o Ensino Fundamental, tais como o conhecimento e reconhecimento de letras, sílabas e palavras para o aprendizado da leitura, conhecimento de cores, formas geométricas e números, desenhos, pinturas e atividades de recorte e colagem visando o desenvolvimento da coordenação fina a ser aplicada no aprendizado da escrita. Quando são colocadas para brincar, as crianças novamente ficam restritas ao espaço das mesinhas, com atividade de massinha de modelar e manuseio de blocos e jogos de montar.

Foucault (2014), ao tratar da formação do bom soldado a partir do século XVIII, afirma que o militar tornou-se algo que se fabrica, cujas posturas podem ser corrigidas pela coerção calculada que percorre cada parte de seu corpo. Uma coerção mecânica de movimentos, gestos, atitudes, etc. num corpo que se manipula, se modela, se treina, obedece e reponde a comandos, torna-se hábil, um corpo dócil.

É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado [...]. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem um relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as disciplinas [...]. O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no

mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos (FOUCAULT, 2014, p. 134-135).

A disciplina fabrica, assim, corpos submissos e exercitados, corpos dóceis. A disciplina estabelece a relação coercitiva no corpo entre a dominação acentuada e a dominação aumentada. É esta disciplina que adentra os colégios e os tornam como quartéis, a disciplina para a formação do soldado é também a disciplina para a instrução dos indivíduos nas escolas.

As escolas-quartéis são comuns e o confinamento dos indivíduos é uma estratégia para neutralizar inconvenientes. O quadriculamento, com cada indivíduo em seu lugar e em cada lugar apenas um indivíduo, evitando a distribuição por grupos, também é prática recorrente nesta escola. Bem como a adoção de filas nas salas de aulas, nos corredores, nos intervalos, nos pátios. Isto possibilitou o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. O espaço escolar torna-se uma máquina de ensinar, mas, também, de vigiar, punir, hierarquizar e recompensar (FOUCAULT, 2014).

Ao professor, que tem a função mais de instrutor ou de adestrador, o que interessa são os olhos, os ouvidos e o cérebro de seus alunos, são nestas partes que se resume o corpo na escola. O movimento de qualquer outra parte é vigiado, contido, punido. Para manter a ordem no tempo-espaço o corpo só pode mover-se em curtos espaços de tempo, em intervalos de aulas e para fazer necessidades fisiológicas. Assim, a escola-quartel moderna se reproduz no tempo, chega a nossos dias com estrutura e organização praticamente intactos.

No processo de construção de sua identidade, a criança interioriza as regras sociais pelo convívio, pela apreensão e também pela coerção do olhar hierarquizado. Dessa forma, passa a vigiar suas ações para não ferir as regras morais pouco a pouco repassadas a ela. As crianças na Educação Infantil também exercem umas sobre as outras uma vigilância horizontal, na qual fiscalizam as ações e comportamentos de colegas, delatando a professora atos que fogem aos padrões de comportamento por ela interiorizados e valorados.

Os adultos também são vigiados. Para isso, se traça uma cadeia hierárquica na qual os representantes do poder estatal vigiam seus inferiores. Diretores de unidade devem prestar contas à secretaria de educação e às instancias estaduais e nacionais, coordenadores pedagógicos estão sob a tutela dos diretores e, ao mesmo tempo que são vigiados por estes, também, impõem um olhar minucioso sobre o trabalho e as práticas pedagógicas dos professores, sobre os conteúdos, sobre planejamentos, sobre atividades, sobre relatórios, diários de classe etc.

Mas, sem dúvidas, o professor é ao mesmo tempo alvo e um dos agentes mais importantes da vigilância. Além de pesar sobre ele o olhar do sistema escolar e de seus agentes, também suas condutas são fiscalizadas pelas próprias crianças que naturalmente questionam desvios de comportamento deste. A vigilância sobre o educador é tenaz, ainda, por parte das famílias e responsáveis das crianças. Se por um lado a exigência pelo trabalho incessante do professor para a educação de seus filhos é extremamente positiva, por outra existe um esforço do docente para atender ao olhar inquisitório dos pais, o que acaba, por vezes, comprometendo sua saúde física e psicológica.

O professor, por outro lado, também é máquina de vigilância feroz. Dele é a responsabilidade de, no âmbito escolar, aplicar os instrumentos para o adestramento das crianças. Nesse sentido, na Educação infantil, o olhar do professor precisa estar atento para captar desvios de comportamentos. Seu olhar, além de vigiar, também é responsável por implantar uma sanção normalizadora (FOUCAULT, 2014). Apenas um “olhar fulminante” de desprezo pela atitude inapropriada da criança a que se destina, muitas vezes carregado de rancor e reprovação, pode ser necessário para ela compreender e enquadrar-se novamente no padrão de ordem e sossego.

Nesse sentido, a sanção normalizadora, segundo Foucault (2014), cumpre seu papel como um pequeno mecanismo penal que se utiliza da punição, usufruindo de processos que vão desde castigos físicos leves, ligeiras privações e pequenas humilhações. Visa reduzir desvios. Deve ser, portanto, essencialmente corretiva para promover a expiação e o enquadramento pelo arrependimento.

São muitas as práticas que os professores acreditam serem passíveis de punição na educação infantil, efetuando-a pelos mais diversos motivos: pelos atrasos e interrupções de tarefas, pelo desinteresse em uma atividade, por ações decorrentes de descuido, por desobediência, por “tagarelice”, por gestos rebeldes, por atitudes “incorretas”, por sujeira, obscenidade etc. (LONGO, 2005; BARBOSA, 2008; SOUZA, PRADO, CHIARO, 2012).

Muitas, também, são as ações punitivas efetuadas sobre as crianças. Os castigos físicos têm cada vez mais dado lugar a sanções psicológicas e humilhações, que mesmo não implicando sobre a integridade física, acabam por marcar profundamente os corpos e as mentes das crianças.

Entre elas estão: restringir o acesso a brinquedos e brincadeiras; colocá-las no cantinho para pensar; dar-lhe mais tarefas cognitivas; repetir ações incansavelmente até realizá-las da forma “adequada”; mandar calar-se; “ajeitar” a postura física; envergonhá-lo frente aos colegas; chamar a atenção verbal repetidas vezes; reclamar e resmungar em bom som para

que a criança e os demais compreendam sua insatisfação; dentre muitas outras ações são exemplos de sanções aplicadas por professores no âmbito da educação infantil (ANDRADE, 2002; MEIRELES, 2008; OLIVEIRA, 2010).

Para Foucault (2014), esse sistema de punições visa, além de corrigir as inadequações, também, promover a classificação dos comportamentos e dos indivíduos a partir de dois valores opostos, o bem e o mal. Por essa razão é frequente professores de educação infantil afirmarem que determinada criança é um “bom aluno”, comportado, realiza as tarefas, obediente etc. Já outro para ele é um “mal aluno”, por realizar exatamente o contrário. Essa classificação na educação infantil é o que na teoria de Foucault chama-se “exame”, pois a avaliação se dá pela percepção e observação das crianças nas atividades. Este fato também pode levar o professor a destinar mais atenção a uns alunos em detrimento de outros, possibilitar vivências e experiências a uns, enquanto a outros não, dependendo do comportamento que as crianças apresentarem.

Todas essas técnicas são utilizadas para esquadrihar os corpos das crianças na educação infantil, para conhecê-los, vigiá-los, escolarizá-los, para produzir gestos, posturas, movimentos e comportamentos considerados adequados, educados, civilizados, dóceis. Para isso, as práticas pedagógicas em instituições de educação infantil mantêm as crianças em mesas e cadeiras promovendo uma preparação para o ensino fundamental, as aulas são repletas de atividades restritas às cadeiras, como pinturas, massa de modelar, recorte e colagem, jogos de montar.

[...] ao copiar o modelo de uma sala de aula, as escolas de Educação Infantil transferem a utilização de cadeiras e mesas para as crianças pequenas, doutrinando e escolarizando seus corpos e preparando-as para enfrentar as longas horas sentadas dentro de uma sala de aula do Ensino Fundamental [...] (FINCO, 2007, p. 96).

Como é característico das crianças, elas se dispersavam rapidamente, pois só conseguem ficar concentradas nas atividades enquanto estas lhes são atrativas.

Em muitas creches e pré-escolas brasileiras, as crianças ainda são colocadas para brincar sentadas em cadeirinhas e mesas, as quais, ao mesmo tempo em que propiciam o brincar, acabam controlando seus corpos. A pré-escola acaba escolarizando as brincadeiras e os corpos. É possível perceber que o brincar ainda não é o eixo do trabalho pedagógico, não permeia as práticas educativas nessa etapa da educação. Muitas vezes o brincar é limitado há um tempo e a um espaço, o que acaba por transformá-lo em uma atividade educativa que se encerra apenas em seus aspectos externos e superficiais- o jogo educativo (FINCO, 2007, p. 95).

O próprio espaço das salas de atividades organizadas com cadeiras e mesas impossibilita uma série de alternativas de movimento que poderiam ser vivenciados pelas

crianças. Assim, acaba se reservando apenas alguns lugares e horários para que a criança brinque e se movimente (FINCO, 2007).

A livre expressão corporal e o brincar de forma espontânea são importantes para a criança. Mas não podemos perder de vista que as atividades na educação infantil devem ter objetivos bem definidos para que não se desenvolvam apenas para passar o tempo, ou cumprir o horário.

Felizmente, apesar de toda coerção, as crianças brincam em qualquer circunstância; sempre encontram um jeito de se divertir: sozinha ou em grupo, no trabalho ou nas brechas do gerenciamento do tempo na escola, transgredindo, muitas vezes, aquilo que os adultos tentam impor (FINCO, 2007, p. 97).

A própria brincadeira, mesmo em momentos diversificados e de atividades cognitivas é uma forma de resistência do corpo frente ao disciplinamento. Destarte, são muitas as manifestações de resistência por parte das crianças na educação infantil. As próprias atitudes que são punidas, muitas das vezes, são realizadas propositalmente por elas como forma de lutar contra a opressão que sofrem diariamente e contra o adestramento de seus corpos. Desse modo, não é sem resistência que os corpos dos pequenos vão sendo moldados segundo padrões sociais estabelecidos.

Assim, a própria criança luta pela libertação de seu corpo, uma luta contra hegemônica, de resistência ao sistema. Uma luta em busca de seu corpo ativo e de uma educação que considere seu corpo por inteiro, que leve em consideração seu corpo, sua sensibilidade e imaginação, não apenas sua inteligência/cognição. Um educação que possibilite uma aprendizagem e (re)construção significativa da cultura em que está inserida. Uma visão de educação, corpo e movimento integrada na totalidade humana.

2.3.3 Perspectivas para o trabalho com movimentos amplos na Educação Infantil

Muitas creches e pré-escolas ainda baseiam o desenvolvimento do trabalho pedagógico pela negação da possibilidade de ampla movimentação das crianças (FINCO, 2007). Em outros espaços, porém, observamos emergir novas formulações e formas de trabalho pedagógico com possibilidades de movimentação das crianças. Embora algumas dessas novas possibilidades não representem, ainda, o pleno desenvolvimento da expressividade corporal delas, já se constituem em avanço no desenvolvimento do trabalho pedagógico que toma a sua dimensão corporal.

Existem, por exemplo, instituições de Educação Infantil, principalmente as particulares, que almejando um bom trabalho com as práticas corporais disponibilizam

[...] programas de qualidade e diversidade de possibilidades para a educação de Zero a seis anos, [...] elementos como o ballet, jazz, inglês, artes marciais e, mais recentemente, da informática como estratégia de marketing para atrair os pais que podiam pagar para isso (SAYÃO, 1999, p. 226).

De acordo com a autora, tomar a criança como consumidora de práticas corporais leva não só ao lucro imediato dos estabelecimentos de ensino, mas, futuramente, a constituição de consumidores incessantes de produtos de beleza e de padronização dos corpos, com a busca pelo enquadramento nos conceitos de “corpos perfeitos” e a marginalização e preconceito em relação a corpos que não se adequam aos padrões socialmente estabelecidos.

Para Gallo (2006), esse fenômeno é próprio da atualidade com a constituição de corpos hiperativos, uma cultura do hiperconsumo, de corpos como consumidores. Em nossos tempos, os corpos são exercitados permanentemente em academias, em busca da forma perfeita. Clínicas de estética se proliferam, novas técnicas surgem a cada momento para proporcionar um corpo que lute incessantemente contra o envelhecimento, contra as marcas do tempo. Um corpo que consuma ao máximo e que atenda as demandas do capital. Um corpo que se mantenha alienado e dominado pela hiperatividade, promovendo um hipercontrole.

Verificamos, nessa concepção de hiperatividade dos corpos infantis, práticas recorrentes de esquadramento do tempo nas instituições de Educação Infantil, caracterizado pelas rotinas rígidas, no qual há tempo pré-determinado para todas as atividades. Não é a vontade das crianças nem a disponibilidade em participar das propostas que determina a duração das atividades, mas sim o tempo. O relógio é quem dita às regras, de que horas devem parar e iniciar determinadas experiências.

Dentre essas novas possibilidades de trabalho com o movimento das crianças, segundo Ferreira e Freitas (2011), existe uma multiplicidade de abordagens das práticas pedagógicas com o corpo na educação infantil, fruto também, das variedades de concepções e tendências pedagógicas em educação. Os autores alegam três correntes distintas acerca da especificidade do movimento na Educação Infantil. A primeira diz respeito à psicomotricidade, a segunda à importância da intencionalidade do movimento, em parceria com os demais componentes curriculares para a aprendizagem da criança, e a terceira enfatiza a cultura corporal.

Para Mello (1989) o movimento é uma das áreas que se ocupa do desenvolvimento infantil, neste sentido a psicomotricidade tem por objetivo o estudo do homem, através do seu corpo em movimento, nas relações com seu mundo externo e interno. Assim, a

psicomotricidade compreende o corpo nos aspectos neurofisiológicos, anatômicos e locomotores, coordenando-o e sincronizando-o no espaço e no tempo do desenvolvimento global do indivíduo em todas as suas fases.

A psicomotricidade estaria intimamente ligada ao desenvolvimento das capacidades motoras da criança, tais como a coordenação global, coordenação fina óculo-manual e óculo-pedal, o equilíbrio, o esquema corporal, percepção espacial, percepção temporal, ritmo, lateralidade e equilíbrio. O trabalho do professor, nesta perspectiva, estaria em estimular de forma adequada as capacidades psicomotoras, por meio de jogos, circuitos e brincadeiras, para promover o desenvolvimento motor das crianças na idade correta ou para corrigir distorções em seu desenvolvimento (MELLO, 1989).

Neste sentido, a psicomotricidade acaba por engessar a atuação do professor dando-lhe um caráter mais clínico que educativo (SAYÃO, 1999). A mesma autora em outra obra, afirma que a psicomotricidade se baseia em um modelo de criança universal, em que são desprezadas as diferenças de gênero, etnia e classe social, e onde as especificidades regionais são desprezíveis (SAYÃO, 2002).

Outra perspectiva de especificidade do movimento na Educação Infantil refere-se à intencionalidade do movimento, onde a peculiaridade deste não deve estar presa apenas à perspectiva das capacidades motoras, mas, também, envolver outros aspectos.

O movimento não se relaciona ao desenvolvimento apenas do corpo. As atividades de pensar, a resolução de problemas, a criatividade e outras habilidades importantes para a vida da criança são intrínsecas as atividades de Educação Física, e dependem da concepção de Educação Física que o professor adota em sua prática pedagógica (METZNER, 2006, p. 55).

A mesma autora completa dizendo que pelos enormes benefícios da movimentação das crianças, não se tem dúvidas da importância do movimento na Educação Infantil, no entanto, esse movimento deve ter como eixo central sua intencionalidade (METZNER, 2006).

Na mesma perspectiva Mello (2000, p. 5) afirma que,

A Educação Infantil merece um componente curricular- Movimento- que tenha como pressuposto o desenvolvimento da criança por inteiro, não a dicotomizando em corpo e pensamento em capacidades físicas e cognição. Além disso, as crianças merecem um trabalho com Movimento direcionado às suas vidas, engajado no trabalho dos demais componentes curriculares da Educação Infantil [...].

Podemos perceber, porém, que a tentativa de firmar a especificidade do movimento pela importância de se movimentar acaba por deixar ainda mais vaga essa posição, pois, ao configurar o movimento como mero meio para que se repasse outros conteúdos, com a perspectiva de que assim a criança vai entender a importância e necessidade das atividades

físicas em sua vida, acaba por retirar do próprio movimento sua especificidade. O movimento, nessa teoria, acabaria servindo apenas de “muleta” para o repasse de outros conteúdos, enquanto a motricidade fica em segundo plano.

Nós, porém, defendemos uma terceira perspectiva de movimento na educação infantil, pautada na Pedagogia da Cultura Corporal, por entender que suas formulações com base na teoria Marxista e na perspectiva Vygotskyana da teoria da aprendizagem e desenvolvimento são as que melhor representam possibilidades de intervenção do professor, a fim de levar as crianças a uma riqueza de experiências e considerá-las como sujeitos históricos-sociais, dotados e (re)formuladores de cultura.

Entende-se cultura como a produção humana coletiva durante toda a história, pois desde sua origem o homem interviu e modificou a natureza e produziu cultura. Geração após geração, somos imersos em ambientes culturais, nos apropriamos, produzimos e reproduzimos cultura. Desde os primórdios da humanidade, o ser humano buscou modificar seus movimentos tentando torná-los mais eficazes, seja para atacar e se defender como na pré-história, ou por razões econômicas, militares, religiosas, lúdicas, dentre outras ao longo da história. Derivaram dessas manifestações diferentes conhecimentos, que foram se transformando ao longo do tempo, sendo ressignificados.

Dentre essas produções, algumas foram incorporadas pela escola como experiências pedagógicas, sendo eles a dança, atividades rítmicas e expressivas, o jogo e as brincadeiras, os esportes, as lutas, a ginástica e atividades circenses, práticas corporais de aventura, práticas corporais alternativas e o conhecimento sobre o próprio corpo. A Escola deve tratar pedagogicamente estes conteúdos da cultura corporal de forma crítica e reflexiva, analisando o contexto em que se desenvolveram e no qual estão presentes (SOARES et al, 1992).

Na mesma perspectiva, Sayão (2002b) afirma que os corpos de crianças e adultos estão imersos em um ambiente cultural e que as interações entre crianças e adultos na Educação Infantil são estabelecidas a partir de seus corpos. Assim, o professor deve instigar a criança à apropriação, criação e recriação de cultura. Ayoub (2005) e Farias, Goulart e Amorim (2007) afirmam que o professor deve incentivar as diversas linguagens da criança em suas diversas formas de expressão, sendo o organizador do processo de apropriação do acervo de formas de representação do mundo e das práticas da cultura corporal por meninos e meninas.

Partindo deste princípio, Ayoub (2001) elenca possibilidades de proporcionar variadas experiências com elementos da cultura corporal com as crianças, ressaltando que o movimento como campo de experiência na Educação Infantil

[...] pode configurar-se como um espaço em que a criança brinque com a linguagem corporal, com o corpo, com o movimento, alfabetizando-se nessa linguagem. Brincar com a linguagem corporal significa criar situações nas quais a criança entre em contato com diferentes manifestações da cultura corporal (entendida como as diferentes práticas corporais elaboradas pelos seres humanos ao longo da história, cujos significados foram sendo tecidos nos diversos contextos socioculturais), sobretudo aquelas relacionadas aos jogos e brincadeiras, às ginásticas, às danças e às atividades circenses, sempre tendo em vista a dimensão lúdica como elemento essencial para a ação educativa na infância (AYOUB, 2001, p. 57).

Nesse sentido, é essencial que as atividades que envolvam movimentos amplos na educação infantil proporcione mais que o simples desenvolvimento das capacidades físicas e habilidades motoras rudimentares, é importante que se proporcione oportunidades através das vivências motoras, a fim de propiciar o desenvolvimento integral das crianças, não mais dicotomizando-as em corpo e pensamento, em cognição e capacidades motoras, mas considerando-as por completo, como sujeitos histórico- culturais, como atores sociais, produtores de cultura (AYOUB, 2001); (COHN, 2009).

[...] A Educação Infantil é entendida como tempo e espaço em que a criança poderá ter acesso a conhecimentos formados historicamente, a elementos da cultura universal, ao mesmo tempo que participará como sujeito sócio histórico, produtor dessa cultura. Através de sua interação com o outro, seja ele o professor ou o colega, a criança irá descobrir-se, descobrir o outro, descobrir o mundo, ressignificando, experimentando a todo momento sua compreensão e intervenção nesse mundo. (SOARES, 2002, p. 4).

Basei (2008, p. 01), por sua vez, afirma que o trabalho pedagógico bem desenvolvido na educação infantil tem um grande papel como promotor do desenvolvimento integral da criança, pois, constitui-se em

[...] possibilidade de proporcionar às crianças uma diversidade de experiências através de situações nas quais elas possam criar, inventar, descobrir movimentos novos, reelaborar conceitos e ideias sobre o movimento e suas ações. Além disso, é um espaço para que, através de situações de experiências – com o corpo, com materiais e de interação social – as crianças descubram os próprios limites, enfrentem desafios, conheçam e valorizem o próprio corpo, relacionem-se com outras pessoas, percebam a origem do movimento, expressem sentimentos, utilizando a linguagem corporal, localizem-se no espaço, entre outras situações voltadas ao desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e afetivas, numa atuação consciente e crítica. Dessa forma, essa área do conhecimento poderá contribuir para a efetivação de um programa de Educação Infantil, comprometido com os processos de desenvolvimento da criança e com a formação de sujeitos emancipados.

Neste sentido, corroboramos com a ideia de que vivências relativas ao campo de experiências relacionadas ao corpo, gestos e movimentos amplos na educação infantil devem proporcionar à criança o direito e a oportunidade de conhecer, brincar, interagir, expressar e experimentar situações e objetos que a coloquem em contato com a cultura historicamente

acumulada pela humanidade, a fim de que possa apreender e se apropriar de tais elementos da cultura, criando pressupostos para a sua aprendizagem e, por consequência, seu desenvolvimento integral.

3 METODOLOGIA DO ESTUDO

Esta seção destina-se a descrever os caminhos metodológicos da investigação. Tratando da caracterização da pesquisa quanto a abordagem metodológica e o método científico. A classificação da pesquisa quanto ao seu objetivo e com base nos procedimentos adotados no decorrer desta.

Trata ainda do local e participantes do estudo e da construção dos dados de investigação, destacando as estratégias e instrumentos de construção dos dados. Por fim, apresentamos o método utilizado para análise de dados.

3.1 TIPO DE ESTUDO

Este estudo caracteriza-se como uma investigação qualitativa em educação. Marconi e Lakatos (2011, p. 269) afirmam que “a metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc.”, tal como se pretendeu neste estudo. Minayo (2002) afirma que a pesquisa qualitativa se estabelece sobre um nível de realidade que não pode ser quantificável, “ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002, p. 22). Dessa forma, esses atributos foram trabalhados neste estudo, pois se desenvolveu uma investigação em Educação que buscou compreender a realidade material, visando interpretar a complexidade dos fenômenos, valores, atitudes e motivações do trabalho com movimentos amplos das crianças na Educação Infantil.

Bogdan e Biklen (1994) apontam cinco características para a investigação qualitativa em educação. A primeira delas indica que o investigador é o instrumento principal da pesquisa e a fonte direta de dados encontra-se no ambiente natural. Assim, para os autores, investigadores que se utilizam dessa abordagem emergem nos ambientes da pesquisa, disponibilizando grandes quantidades de tempo em campo. Isto porque se preocupam com o contexto, de modo a perceber que ações e fenômenos podem ser melhor compreendidos e interpretados quando verificados em seu ambiente natural de ocorrência. Neste estudo, esta característica foi observada no trabalho de campo, onde se buscou observar como os

fenômenos relativos ao trabalho pedagógico, com atividades de ampla movimentação das crianças, emergiam no contexto da instituição investigada.

Uma segunda característica da investigação qualitativa em educação, conforme Bogdan e Biklen (1994), consiste em apresentar os dados produzidos na investigação em forma de palavras ou imagens e não de números. Assim os pesquisadores tentam analisar os fenômenos em toda a sua riqueza de detalhes e a palavra escrita assume importância primordial na abordagem qualitativa, tanto para o registro como para a disseminação dos resultados. Foi na tentativa de compreender, analisar e interpretar os questionamentos, percepções e concepções do professor acerca do trabalho com atividades corporais e de movimentação dos pequenos na Educação Infantil que este trabalho ganhou vida e motivação.

Um terceiro ponto característico para a investigação qualitativa em educação, levantado por Bogdan e Biklen (1994), e que nos leva a enquadrar este estudo nesta perspectiva, é seu maior interesse pelo processo de pesquisa e não simplesmente pelos produtos ou resultados desta. Compreendemos que é no campo de pesquisa que as questões mais relevantes para uma investigação se mostram, primeiro porque acreditamos ser impossível prever as variáveis do comportamento humano que se apresentaram nas inter-relações estabelecidas no contexto deste estudo e segundo porque o processo de relacionar-se com o outro se dá primordialmente através dos corpos das crianças e adultos na Educação Infantil, e essa relação se dá de forma contínua e diária, como construção dialética coletiva, onde um influencia o outro, importando muito mais o processo em que se desenvolve do que os resultados puros e frios da investigação.

A quarta característica consiste na forma de análise de dados. Geralmente, os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Desse modo, os dados coletados não visam prioritariamente confirmar uma dada hipótese construída previamente pelos pesquisadores, mas as abstrações são concretizadas à medida que os dados particulares são coletados e vão se agrupando dando forma as possibilidades de análises mais globais (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Uma última característica das investigações qualitativas refere-se à crucial importância ao significado. Os pesquisadores estiveram interessados no modo peculiar como pessoas diferentes dão sentido às suas vidas, às experiências vividas enquanto docente na Educação de crianças pequenas e nas vivências de atividade de ampla movimentação das crianças. Assim, fez-se necessário uma postura de constante diálogo entre participantes da pesquisa e pesquisador, não sendo possível, dessa maneira, uma postura neutra do pesquisador (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Por essa razão, e acreditando que esta investigação se adequa a

todas as características acima mencionadas, é que a consideramos enquanto investigação qualitativa em educação.

Tendo em vista que o objetivo central desta pesquisa é analisar as experiências de movimentos amplos vivenciadas pelas crianças na Educação Infantil, enquadramos este estudo enquanto investigação descritiva, pois, segundo Gil (2009, p. 42) “as pesquisas descritivas tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis [...]”.

Com base nos procedimentos utilizados no decorrer da pesquisa esta se classificou como pesquisa de campo, uma vez que “o pesquisador, através de questionário, entrevistas, protocolos verbais, observações, etc., coleta seus dados, investigando os pesquisados em seu meio” (PRESTES, 2003, p. 27). Neste caso, fez-se uso de observação das atividades desenvolvidas na classe de pré-escola com a técnica de registro de diário de campo e captura de imagens e vídeos da rotina, e entrevista semiestruturada com o professor, como poderá ser observado posteriormente.

Da necessidade de compreender como as questões referentes aos movimentos amplos das crianças na educação infantil vem sendo tratado nas pesquisas recentes na área da Educação, realizamos levantamento bibliográfico de teses e dissertações publicadas nos últimos dez anos, a partir das assertivas “educação infantil”, “corpo e movimento” e “movimentos amplos” na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como nos sites dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Educação Física de diferentes universidades brasileiras.

Segundo Gil (2009) a pesquisa bibliografia consiste em verificar na literatura, constituída principalmente de livros e artigos científicos, o que vem sendo tratado a cerca de certo tema. A Revisão de literatura utilizada nesta investigação pode ser classificada como de tipo expositiva, que segundo Silveira (1992) expõe um tema a partir de análise e síntese de várias pesquisas determinando a evolução das investigações em determinada área.

3.2 LOCAL E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) mantida pela Prefeitura Municipal de Santarém na região periférica da cidade. Os participantes da pesquisa foram quatorze crianças de cinco anos de idade da turma de pré-escola II do turno matutino da instituição e o professor de educação infantil delas.

Utilizamos como critério de escolha da Unidade de Educação Infantil o fato do atendimento educacional prestado por ela ter como público-alvo crianças da periferia da cidade, que conforme entendemos pela forma como se organizam as áreas urbanas, podem ter mais dificuldade em acessar bens culturais, materiais e imateriais, em ambientes não escolares. Dessa forma, a escola de Educação Infantil cumpre um papel crucial no desenvolvimento destes indivíduos, o de possibilitar vivências de elementos da cultura corporal, principalmente da mais elaborada, como os estilos de dança clássica e contemporânea, as atividades gímnicas, as práticas circenses e corporais alternativas, para a apropriação pelas crianças.

Em relação, especificamente, à escolha da instituição em que a pesquisa está se realizando, se deu ao fato desta ser de propriedade do município, não funcionar em estrutura alugada e possuir relativamente uma boa infraestrutura em relação às questões de espaços, quando comparada às demais instituições de Educação Infantil periféricas da cidade. A UMEI possui salas compatíveis com o número de crianças por turma, possui pátio, maloca, parquinho, quintal e jardim, proporcionando condições mínimas ao docente para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que propicie experiências variadas com a ampla movimentação das crianças, tanto na área interna quanto externa da sala de atividades.

Como critério de inclusão do professor participante desta investigação considerou-se ser formado em Curso de Licenciatura em Pedagogia por Instituições de Ensino Superior, por entender ser a formação inicial que, ao menos em tese, deveria dar as bases teóricas e práticas para o trabalho pedagógico com as crianças na educação infantil. Buscamos ainda um profissional de carreira, concursado para ser docente na Educação Infantil, tendo em vista que a maior parte dos professores da rede pública municipal de educação de Santarém ainda são servidores em regime de trabalho precarizado, contrato de temporários. O professor deveria ainda ter no mínimo três anos no magistério da Educação Infantil, pois já estariam apaziguadas as crises profissionais que, para Huberman (2000), o período de entrada na carreira docente ocasiona. O autor considera os três primeiros anos de regência de classe como fase de “sobrevivência” ou de descobertas, no qual ocorre o que denomina de choque inicial com a realidade e o confronto com a complexidade da situação profissional. O docente aceitou a participação no estudo e assinou o Termo de consentimento livre e esclarecido-TCLE (Apêndice A).

Quanto às crianças, como critério de inclusão, consideramos uma classe de pré-escola pelo fato das crianças, com idade de quatro e cinco anos, estarem matriculadas no sistema de educação por força de Lei e por ser essa etapa da Educação infantil a que está mais próxima do Ensino Fundamental, podendo então, como hipótese, verificar, no cotidiano da educação

infantil, práticas escolarizantes, com modelo de “sala de aula tradicional” e de antecipação de conteúdos do nível de ensino subsequente, ocorrendo ainda maiores restrições aos movimentos amplos das crianças. Nossa escolha pela classe de crianças com cinco anos de idade (Pré-II), e não pela de quatro anos (pré-I), se deu justamente por esse motivo, na hipótese de quanto mais próximo de adentrar no ensino fundamental mais se acentuam as práticas escolarizantes.

3.3 CONSTRUÇÃO DOS DADOS DE INVESTIGAÇÃO

Sistematizamos em um quadro os objetivos específicos do estudo e a estratégia e instrumentos de construção de dados utilizados para alcançar esses alvos, na tentativa de elucidar para o leitor os caminhos percorridos na pesquisa.

Quadro 1 - Relação de objetivos e estratégia de produção de dados

Objetivo específico	Estratégia de produção de dados
- Analisar a proposta curricular municipal, a Proposta Pedagógica da instituição e o Planejamento anual do professor, verificando as experiências propostas com foco no movimento amplo das crianças.	-Análise documental da Proposta curricular municipal, do projeto político pedagógico da instituição e do plano anual de ensino do professor.
-Caracterizar a rotina da instituição, procurando perceber os momentos em que os movimentos amplos, mais estão presentes.	-Observação direta com registro em diário de campo e captura de imagens e vídeos.
-Compreender a concepção do professor sobre os movimentos amplos e o seu papel no desenvolvimento infantil.	-Observação direta com registro em diário de campo e captura de imagens e vídeos. -Entrevista episódica semiestruturada com o docente.
-Compreender os objetivos das atividades de movimentos amplos planejadas pelo professor	-Análise documental. -Observação direta com registro em diário de campo e captura de imagens e vídeos. -Entrevista episódica semiestruturada com o docente.

Fonte: Projeto de pesquisa (2015)

De agosto a outubro de 2016, foi realizada observação das atividades desenvolvidas pelo professor da classe. Esse tipo de estratégia ocorre quando o pesquisador utiliza de seus sentidos para apreender determinados aspectos da realidade e não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar os fenômenos que se deseja estudar (MARCONI; LAKATOS, 2011).

A observação desenvolveu-se do tipo participante, pois exigiu a integração do pesquisador ao grupo social, para apropriar-se de modos de vida diretamente do contexto e exercer certa influência sobre o grupo e o grupo sobre ele; não-oculta, pois os participantes da pesquisa foram conscientizados de que estavam sendo observados. Do tipo individual, onde apenas o pesquisador faz uso de seus sentidos e constrói informações a serem utilizadas na pesquisa; de campo, pois se deu no ambiente investigado. Sistemática, na qual o pesquisador observou as ações e relações entre os participantes que se inter-relacionam no ambiente da pesquisa, tendo um roteiro pré-estabelecido, no qual o pesquisador esteve aberto e atento ao que o ambiente lhe mostra de forma explícita ou implícita (GIL, 2009).

Na observação analisamos diferentes dimensões, tomando por norte os estudos de Bondioli (2004): 1- As atividades desenvolvidas: buscamos verificar onde, por iniciativa de quem e de que forma se desenvolveram as atividades de ampla movimentação das crianças; 2- Os espaços em que elas se desenvolvem: buscamos compreender por que a utilização de determinados espaços, e não de outros, para o trabalho com o corpo infantil e se a multiplicidade de espaços disponíveis na UMEI é utilizada e quais as interações com objetos e ambientes são possibilitadas às crianças através dos seus movimentos corporais; 3- Os participantes da atividade: averiguamos a participação do professor nas atividades em conjunto com as crianças, se há alguma restrição à participação de alguém em especial e por quais motivos, quais as interações que se estabelecem com outras crianças da classe e de outras faixas etárias; 4- Agrupamentos: Observamos quais as formas de agrupamento que as atividades de ampla movimentação das crianças se desenvolvem, se de forma individual, em pequenos grupos ou na classe de modo geral; 5- Modalidades de gestão: Analisamos se as atividades são desenvolvidas por iniciativa do professor ou das crianças; se quando as crianças tomam iniciativa de desenvolverem atividades corporais, gestos e movimentos amplos são incentivadas ou tolhidas pelo docente.

Para registro dos fatos e fenômenos observados utilizamos o diário de campo, fotografias das atividades verificadas e filmagens do desenrolar dos acontecimentos. Quanto ao diário de campo constou de duas partes concomitantes, a que se refere à descrição pura dos fatos ocorridos e a outra parte referente à análise e reflexão desses acontecimentos. A parte descritiva do diário de campo refere-se à tentativa de registrar objetivamente, em detalhes, os fenômenos observados. Já a parte reflexiva visa expor a compreensão, as suposições, ideias, impressões, dúvidas, preocupações, sentimentos e questionamentos do pesquisador frente ao que observa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Durante o período de observação, o pesquisador fez uso de técnicas de fotografia e de filmagem das experiências relacionadas ao corpo, gestos e movimentos amplos das crianças, A captura de imagens das crianças foi autorizada pelos seus responsáveis legais conforme termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice B).

. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a utilização de imagens representou um significativo avanço na pesquisa, tendo em vista que estas permitem ao investigador compreender e estudar aspectos da vida dos sujeitos pesquisados que não poderiam ser verificados sob outras abordagens. Os autores ressaltam que, na investigação qualitativa em educação, o emprego de imagens é, muitas vezes, utilizada como um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam passar despercebidos se a captura dessas não tivesse sido realizada. As imagens coletadas são estudadas posteriormente como forma de relacionar pistas e compreender atitudes e comportamentos.

No entanto, Bogdan e Biklen (1994) nos alertam que as máquinas fotográficas e filmadoras, principalmente nas fases iniciais da pesquisa, podem provocar um sentimento de incomodo nos sujeitos investigados, tendo em vista que a câmera enfatizaria o pesquisador como indivíduo alheio a dada realidade. Assim, o investigador tem que buscar ser, tanto quanto possível, invisível.

Os autores afirmam que há duas possibilidades na construção de tal invisibilidade, através da distração e da familiaridade. Pela familiaridade, as pessoas acabam por se acostumar e ficar indiferentes a qualquer coisa no seu meio ambiente, “[...] ao estar “sempre” presente e integrado, o fotógrafo acaba por deixar de ser um estímulo especial” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 141). Através da distração, o fotógrafo pode passar despercebido e, se houver atividade interessantes o suficiente no local, os sujeitos darão pouca atenção à maquina fotográfica (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Na tentativa de passar despercebido, o investigador fez uso da câmera fotográfica de seu *smartphone*, já que as crianças estão habituadas às novas tecnologias da informação e comunicação. Porém, as crianças sempre curiosas procuravam vez ou outra saber o que o pesquisador estava fazendo no celular, quando percebiam que estavam sendo filmadas ou fotografadas faziam poses. Tentamos sempre manter o mais discreto possível a utilização da câmera do *smartphone* para interferir o mínimo possível nas atitudes e reações do docente e das crianças.

Foi utilizada, ainda, entrevista semiestruturada, filmada, com o professor (Apêndice C), tendo em vista que suas expressões corporais e faciais, gestos e movimentações durante o decorrer da entrevista pode nos dar pistas ou elucidar dúvidas acerca de suas concepções e sentimentos ao se defrontar com as possíveis reflexões que foram suscitadas a desenvolver. A

Entrevista, para Marconi e Lakatos (2011), é uma conversação efetuada face a face, que proporciona ao entrevistador as informações necessárias, a partir de roteiro de entrevistas previamente elaborado. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a entrevista na investigação qualitativa em educação consiste em uma conversa intencional entre uma ou mais pessoas, geralmente dirigida por uma delas, com o objetivo de obter informações e dados descritivos presentes na linguagem dos sujeitos, a fim de que se permita ao investigador construir intuitivamente uma ideia sobre como os tais indivíduos interpretam aspectos da realidade.

Dentre as possibilidades de entrevistas semiestruturadas, se realizou neste estudo a entrevista episódica - Apêndice D- (FLICK, 2009), com utilização de “episódios” da rotina do participante da investigação (eventos nos quais o docente ou as crianças vivenciam práticas relativas às atividades de ampla movimentação, ou que tem essa possibilidade negligenciada), no qual, “após a apresentação de um estímulo uniforme estuda-se o impacto desse sobre o entrevistado a partir de um guia de entrevista” (FLICK, 2009, p. 144). “Na entrevista, dá-se uma atenção especial a situações ou episódios nos quais o entrevistado tenha tido experiências relevantes à questão do estudo. [...] Facilita a apresentação de experiências em uma forma geral e comparativa” (FLICK, 2009, p. 172).

Os vídeos e fotografias utilizados na entrevista consistiram de recortes significativos da rotina da classe, que na visão do pesquisador poderiam contribuir para a análise da temática central do estudo, com o objetivo tanto de complementar informações já apreendidas, buscando aprofundá-las ou elucidar os fenômenos, quanto para conhecer os significados dados pelo professor a seus comportamentos e sentimentos no momento da situação observada na cena, bem como suas percepções sobre o comportamento, reações e sentimentos das crianças.

Após a apresentação do episódio contida em cada fotografia ou vídeo, o professor foi convidado a relembrar a dada situação, bem como as circunstâncias em que ela ocorreu, explicando o que sentiu ao se deparar com a cena, analisando seu comportamento e intervenções (ou a não intervenção), relatando os motivos, objetivos e intenções que o levaram àquela ação.

Durante a entrevista o professor poderia se sentir constrangido em responder alguma pergunta ou em comentar algum episódio visualizado nas imagens e fotografias. A fim de minimizar esses possíveis constrangimentos a entrevista foi realizada de forma individual, em local reservado e em horário diferente do horário de trabalho do professor, assim acreditamos ter resguardado sua privacidade na colaboração com este estudo.

3.4 ANÁLISE DE DADOS

As informações obtidas foram interpretadas conforme a análise de conteúdo desenvolvida por Bardin (1977), pois, segundo Marconi e Lakatos (2007), esta técnica permite a descrição sistemática e objetiva dos dados construídos. Flick (2009) nos aponta algumas das características da análise de conteúdo que é a utilização de categorias a partir de modelos teóricos, segundo a autora, possibilitando o trabalho com dados mais sucintos. No mesmo sentido, Prestes (2003), afirma que através dessa metodologia podemos tornar os dados mais fáceis de análise pela classificação e/ou interpretação dos fenômenos.

Bardin (1977) afirma que o processo de Análise de Conteúdo perpassa por três polos ou fases: 1. A pré-análise; 2. A exploração do material; e, por fim, 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação. A fase da pré-análise constitui na leitura exaustiva do material construído em campo de pesquisa, o que pode contribuir para a formulação e reformulação das teorias que embasam o estudo. Nesta etapa, realizamos a transcrição e a releitura atenta dos registros do diário de campo, fizemos a leitura do Projeto Pedagógico da Instituição e do Plano de Ensino do professor, e a transcrição e leitura das entrevistas.

A etapa de exploração dos dados ou codificação incide em categorizar e/ou realizar considerações expressivas nas falas dos participantes da pesquisa. A categorização consiste em delinear nos dados registrados unidades em comum que podem ser entendidas como importantes para a análise (BARDIN, 1977). Neste polo da análise pudemos formular e reformular nossas impressões e considerações sobre o campo de estudo e definimos indicadores que embasaram a análise. Em seguida realizamos o tratamento dos dados construídos, através da proposição de inferências e interpretações, buscando compreender nas falas e ações dos participantes do estudo, seus objetivos, dúvidas e questionamento, na tentativa de atender os objetivos formulados para esta investigação.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta secção apresentamos os resultados da investigação e realizamos a discussão dos mesmos, sempre em diálogo com os autores que embasaram a pesquisa. Fizemos essa exposição e diálogo com o referencial teórico dividido em cinco subsecções.

Na primeira subsecção, descrevemos os resultados do levantamento bibliográfico de teses e dissertações no bando de dados da CAPES e nos sites de Programas de Pós-graduação em Educação e em Educação Física a partir das palavras-chave “educação infantil”, “corpo e movimento” e “movimentos amplos”.

Em um segundo momento, realizamos a caracterização dos participantes da pesquisa e dos aspectos sócio históricos, físicos, pedagógicos, de infraestrutura e organização dos espaços da Unidade Municipal de Educação Infantil investigada.

A seção seguinte trata das atividades de ampla movimentação as crianças observadas no período de construção de dados em campo. Buscamos verificar onde, por iniciativa de quem e de que forma se desenvolveram as atividades de ampla movimentação das crianças. Os espaços da instituição onde essas atividades acontecem e discutimos por iniciativa de quem tais ações se desenvolvem.

Na quarta subsecção discorremos sobre as concepções de movimentos amplos e desenvolvimento infantil do professor presentes em suas respostas diante das perguntas da entrevista semiestruturada.

Por fim, na ultima subsecção, realizamos uma análise dos movimentos amplos e as percepções do docente sobre o comportamento, reações e sentimentos das crianças frente a suas ações e prática pedagógica possibilitada através da entrevista episódica.

4.1 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO E ESTADO DA ARTE

No intuito de compreendermos melhor a temática pesquisada e identificar o que já havia sido produzido sobre ela em âmbito nacional, realizamos um levantamento bibliográfico de teses e dissertações publicadas nos últimos dez anos, a partir das assertivas “educação infantil”, “corpo e movimento” e “movimentos amplos” na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como nos sites dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Educação Física de diferentes universidades brasileiras. Encontramos trinta e sete estudos sobre o tema, que foram subdivididos em onze categorias, levando em consideração semelhanças entre eles.

O maior quantitativo de estudos, totalizando 19 pesquisas, se concentrou nas temáticas de **jogos, brincadeiras e ludicidade** na Educação Infantil. Dentre estas, temos as pesquisas que centram o objetivo em verificar qual é o papel dos jogos, brincadeiras e da ludicidade no desenvolvimento da criança na educação infantil. Neste subgrupo, destacamos os estudos de Araújo (2008), Riegel (2008), Sawaya (2009) e Lira (2009).

Araújo (2008) pesquisou uma instituição de educação infantil de Juiz de Fora, Minas Gerais, e seu estudo visou investigar o lugar do brincar em uma instituição de educação infantil em tempo integral a partir da perspectiva das crianças. Como resultado obteve que o lugar do brincar é muito importante e significativo para o grupo investigado e que a brincadeira de faz-de-conta é a principal atividade desenvolvida por elas no contexto da instituição de educação infantil que frequentam.

A pesquisa de Sawaya (2009) buscou analisar o papel da afetividade e do brincar na educação da criança da educação infantil, enfocando o caráter teórico-prático da formação de professores no que se refere à importância que atribuem à relação do brincar com ampla movimentação da criança e da afetividade com o objeto de conhecimento. Como reflexões finais aponta a necessidade de se pensar o trabalho pedagógico do movimento e do brincar e do aspecto afetivo de forma fundamentada, e articular teoria e prática, realizando um trabalho que supere toda forma de fragmentação ou de mera transmissão de informações acríticas.

Através de pesquisa empírica, Riegel (2008) investigou como o jogo, entendido a partir da Hermenêutica Filosófica de Hans-Georg Gadamer, pode contribuir no processo de formação da criança na Educação Infantil. A análise dos dados demonstrou a necessidade de um contínuo pensar no processo da Educação Infantil sobre a importância do jogo para a formação da criança. Além disso, comprova que a dimensão humana do jogo, conforme o pensamento gadameriano, contribui para qualificar o trabalho docente com as crianças numa ação humanizadora, de respeito à criança enquanto ser de relações em busca de desvendar o mundo.

Lira (2009), realizando uma revisão bibliográfica em revistas científicas e no Referencial Curricular Nacional para a educação Infantil, buscou problematizar como se constituiu e engendrou o discurso moderno sobre o papel educativo dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento motor das crianças, quais sentidos foram atribuídos a eles e indagar sobre seus possíveis efeitos. O estudo demonstrou que, historicamente, ciências como a psicologia e a pedagogia vêm reforçando o ideal de que jogos e brincadeiras contribuem para a aprendizagem e desenvolvimento. A autora destaca, porém, que o trabalho com jogos e brincadeiras exige o conhecimento de sua historicidade, das estratégias de potencialização e

dos discursos a eles atribuídos, pois, na medida em que são associados à aprendizagem podem cumprir a função de confinar a criatividade, evitar desestabilizações, construir subjetividades, governar os pequenos. Para a autora, tais objetivos e práticas podem produzir o que nós somos e construir o ser social de forma complexa e determinada.

Ainda sobre a temática de **jogos, brincadeiras e ludicidade** na Educação Infantil emergiram estudos que buscavam verificar a percepção das professoras acerca do trabalho pedagógico, com atividades lúdicas de ampla movimentação das crianças. Partindo do referencial da teoria da complexidade, Pasquali (2007) reitera como norte da pesquisa a tentativa de apontar algumas questões sobre o lúdico e a formação de professores de educação infantil. O estudo discute a formação dos professores de educação infantil baseada nas vivências lúdicas. Sua pesquisa de campo infere a necessidade de conciliar os objetivos pedagógicos e os desejos das crianças, contribuindo para a construção de suas subjetividades. Para isso a formação das professoras é fundamental para o trabalho com atividades corporais com bases lúdicas enquanto atividade criativa, imprevisível e não centrada na produtividade. Uma formação nessas bases desafia o professor a situar-se como sujeito do processo pedagógico, contribuindo para a efetivação de um novo paradigma, que alia a inter-relação entre a teoria e a prática do educador, na construção de um saber que torna possível o viver.

As brincadeiras corporais vinculadas à cultura local na Educação Infantil foram verificadas em alguns estudos. Assis (2010) teve como objetivo de pesquisa identificar se a escola e a família contribuem para o desenvolvimento cultural das crianças e de que forma esse processo ocorre, a partir da análise das concepções das próprias crianças, das professoras, da diretora, das agentes educacionais, dos funcionários da escola e dos pais de alunos. Como resultados aponta que as práticas artísticas e brincadeiras da cultura local são valorizadas tanto pelas crianças como pelos adultos, porém, as crianças valorizavam essa atividade por ela mesma, pelas possibilidades de se movimentar, de brincar e pela liberdade de ação; já os adultos, muitas vezes, consideravam a brincadeira como um recurso para a aprendizagem de conteúdos escolares ou simplesmente uma forma de ocupar o tempo livre da criança. As atividades artísticas e culturais eram interpretadas como recurso didático-pedagógico e raramente se vinculavam ao lazer, ao divertimento, a ampliação da visão de mundo e, conseqüentemente, ao desenvolvimento cultural.

Trevisan (2007) aborda a questão do brincar e do educar, no contexto dos seus “praticantes ordinários” da escola, atravessada pelas suas culturas. Conclui que o brincar é próprio da cultura infantil, mas atravessa a cultura escolar e está imersa na cultura global do seu tempo. A instituição de educação infantil pesquisada dá bastante atenção ao brincar, desde

os espaços organizados e planejados até aos não organizados. Para a autora o planejamento de ações através de pesquisa-ação possibilitou, à escola alvo da pesquisa, dar novas significações ao brincar e passou a dar mais espaço para a cultura infantil e seu brincar.

Verificamos ainda pesquisa-ações que desenvolveram intervenções em instituições de educação infantil como forma de demonstrar formas de trabalho com aspectos da cultura, movimentos e dos jogos. O estudo de Santana (2008) teve por objetivo verificar se o conjunto pedagógico denominado Oficinas do Jogo mostra-se eficaz no que se refere ao desenvolvimento da imaginação, quando se trata de “aulas” na educação infantil. Os resultados mostraram que as atividades das Oficinas do Jogo, quando aplicadas na Educação Infantil, mobilizam intensamente a criança através de atividades corporais e de expressão, e propiciam o desenvolvimento da autonomia, criatividade e imaginação infantil.

A segunda categoria com número mais abundante de trabalhos foi **concepções de corpo, movimentos e corporeidade**, totalizando oito pesquisas. Nesta categoria verificamos como preocupação investigar quais concepções de corpo e corporeidade as professoras carregam consigo e como isso influencia sua prática pedagógica, e analisar as práticas de restrição à ampla movimentação das crianças na Educação Infantil.

A exemplo, temos a pesquisa desenvolvida por Iza (2008), que teve como objetivo levantar e analisar as influências e consequências da concepção de *corpo* dos professores de Educação Infantil nas suas atividades com as crianças; bem como relacionar as concepções de Corpo e Movimento aos significados e sentidos da atividade de brincadeira atribuídos pelos professores. Os resultados indicam que a maioria dos professores de Educação Infantil pesquisados demonstra um avanço nas concepções de corpo e movimento, pautadas mais no aspecto social e cultural de desenvolvimento infantil, levando em consideração as necessidades de expressão, de movimentação, de exploração e experimentação das crianças sobre o que vivenciam, tanto na escola como fora dela. As atividades de brincadeiras com as crianças, atualmente, são mais utilizadas por eles e parecem tender a aumentarem ao longo do tempo, uma vez que a concebem como importante conteúdo para o incremento das aprendizagens das crianças, com as quais trabalham. As estratégias utilizadas para a inclusão das brincadeiras no cotidiano com as crianças apresentam-se bastante diversificadas, envolvendo ora os interesses das crianças, ora os conteúdos mais escolares, ora individuais, ora coletivas; diferentes espaços e materiais e, ainda, em vários momentos da rotina diária.

Por sua vez o estudo desenvolvido por Proscencio (2010) visou investigar a compreensão de corporeidade de seis professoras de educação infantil, que atuam com crianças entre quatro e cinco anos de idade. Verificou-se se havia relação entre sua concepção e sua ação docente.

Diferentemente da pesquisa desenvolvida por Iza (2008), Proscencio (2010) considerou que as respostas das professoras às indagações da pesquisadora estavam baseadas no senso comum, sem apresentar consistência teórica. A autora afirma que, em muitos momentos, as crianças eram condicionadas, por exigência das professoras, a uma não mobilidade corporal, como se esse não movimentar fizesse a criança aprender melhor. Exposições com maior clareza e segurança nos conceitos foram visualizadas pela autora nas respostas de apenas duas professoras, que tiveram oportunidade de ter contato com aspectos da corporeidade em seu processo formativo. Da mesma forma ficou evidenciado nas práticas pedagógicas dessas duas professoras o predomínio de atitudes reflexivas e atividades que estimulavam as crianças a serem mais participativas, a opinar e fazer escolhas. Proscencio (2010) conclui então que os processos formativos para professores da educação infantil devem contemplar temas peculiares como a corporeidade.

Emergiram quatro estudos na categoria de **formação de professores** de Educação Infantil no que se refere ao trabalho com corpo e movimento das crianças. Os estudos buscaram investigar como se dá o processo de formação inicial e continuada dos professores de Educação Infantil para o trabalho pedagógico com corpo e movimento nesta etapa da educação básica.

Tratando da formação inicial dos professores de Educação Infantil, Costa (2007) levanta como objetivo central de seu estudo investigar a compreensão de educadoras de creche acerca do movimento corporal no desenvolvimento infantil. Como resultados aponta que a formação do educador está calcada no modelo do ensino fundamental, não atendendo às especificidades da criança pequena. A importância do movimento corporal para o desenvolvimento infantil foi ressaltada por apenas uma das professoras. E a questão da dicotomia corpo/mente e da contenção motora estaria ligada às concepções de infância e criança presentes na sociedade.

Tratando da formação de professores de Educação Infantil como fenômeno complexo, Pasquali (2007) aborda as questões referentes à ludicidade e à formação de professores no contexto atual. A autora discute que a formação de professores e as práticas pedagógicas baseadas no paradigma cartesiano se tornaram insuficientes, pois, reduz e simplifica esse processo a aprender e ensinar. A autora propõe a formação de pedagogos baseada a partir do paradigma da complexidade, abordando a ludicidade como essencial para o trato com as questões relativas aos processos de aprender/conhecer/brincar. Pasquali propõe a educação e a formação de professores como o estar em um jogo, que pressupõe o envolvimento, a aceitação da incerteza e o reconhecimento de que nossas ações estão implicadas nesse processo.

A Psicomotricidade como uma disciplina do curso de Pedagogia poderá auxiliar o professor da educação Infantil em sua prática pedagógica? Foi a questão norteadora do estudo desenvolvido por Ferronato (2006). Favorecendo-se de revisão de literatura e de entrevistas, a autora afirma que a psicomotricidade é superficialmente abordada no curso de Pedagogia.

No caso da formação continuada para o trabalho com os movimentos, Nadolny (2010) investigou quais estratégias mobilizam a reflexão sobre os saberes do movimento na formação continuada de professores da Educação Infantil. Os professores investigados veem a formação continuada referente aos saberes do movimento como um recurso para a melhoria de seu desempenho com as crianças. Nadolny (2010) demonstrou ainda, que os docentes possuem uma visão de formação continuada como complementação da formação inicial para acrescentar, enriquecer, ampliar e até mesmo aprender novas formas de desenvolver um trabalho educativo com os movimentos das crianças. Nesse processo de formação, os mestres consideram importante a ampliação e a articulação de saberes teóricos e práticos, a vivência prática de atividades, as trocas de experiência nos cursos, a discussão com seus pares nas unidades nos momentos de planejamento e estudo, a participação de todos os professores da unidade nos cursos, e, além disso, ressaltam a necessidade de ampliação do tempo de curso e de recursos materiais (apostilas, livros, revistas, etc.).

Três estudos foram realizados na categoria **psicomotricidade** e buscaram verificar de que forma as atividades psicomotoras contribuem para o desenvolvimento infantil, através de pesquisas com projetos de intervenção-ação. Como resultado foi possível constatar que as atividades psicomotoras foram importantes ferramentas para o desenvolvimento das habilidades motoras rudimentares e das capacidades motoras das crianças na educação infantil.

O Estudo de Ferronato (2006) além de discutir a questão da formação docente, também enquadra-se nesta categoria, pois, discutiu a psicomotricidade na formação em Licenciatura em Pedagogia, a autora apresenta uma proposta de trabalho com a psicomotricidade na educação das crianças pequenas, demonstrando a importância dos professores trabalharem esta ciência com as crianças, e afirma que a falta desta pode afetar o desenvolvimento da leitura e da escrita dos pequenos, que estão iniciando a vida escolar.

Ao realizar um estudo teórico de revisão bibliográfica e documental sobre a corrente da educação psicomotora, Silva (2007) visou discutir o modo pelo qual as concepções teóricas tratam a relação das práticas psicomotoras na formação da consciência de crianças institucionalizadas em creches e pré-escolas públicas, a partir da análise de fontes documentais contemporâneas. A pesquisadora tece severas críticas ao que evidenciou a partir

de publicações científicas e da análise do Referencial curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). As técnicas e os métodos de abordagem corporal escolar, dentre elas a psicomotricidade, no que tange à educação da primeira infância, não rompem com a posição compensatória idealista historicamente reproduzida nesta etapa da educação básica. Para a autora os RCNEI chegam à contraditória postura de criticar e adotar uma posição de ressalva diante de posturas autoritárias que ocorrem no cotidiano da educação institucionalizada das crianças pequenas, criticando as abordagens corporais de tipo higienistas e/ou tecnicistas, mas explicita uma tendência teórica e define objetivos para a realização de sua proposta, orientados por uma perspectiva biopsicossocial, a qual, historicamente, constituiu a base das abordagens que critica na introdução de seus fundamentos.

Categorizamos três estudos que tratavam da **organização dos espaços** para o trabalho com os movimentos na educação infantil. A pesquisa desenvolvida por Martins (2010) teve como objetivo compreender os significados e os sentidos que as crianças de um Centro Municipal de Educação Infantil de Curitiba atribuem aos espaços da instituição educativa que frequentam. A Autora concluiu que à medida que as crianças participantes eram questionadas ou conversavam com os colegas sobre os espaços da escola, elas também iam pensando sobre estes espaços. Assim, os significados e os sentidos que as crianças atribuíram aos espaços foram construídos e reelaborados por elas, também, à medida que falavam sobre eles. Os núcleos de significação e seus indicadores finais levaram a pensar que a ludicidade, a afetividade, o reconhecimento das regras de convivência social a partir das rotinas instituídas, a curiosidade e a imaginação podem ser considerados elementos constitutivos da infância, por meio dos quais as crianças atribuem significados e sentidos ao espaço institucional que frequentam.

Moura (2009) desenvolveu um estudo sobre como a organização do espaço pode contribuir para uma educação infantil de qualidade, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Seu estudo de campo concluiu que a organização do espaço investigado conferiu à criança o direito de tornar-se protagonista do seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem. Por meio dos jogos, brincadeiras, brinquedos, materiais e objetos diversos, as crianças criaram hábitos, atitudes, competências, valores e conhecimento de maneira divertida e natural. A autora afirma que a organização espacial contribui, de forma significativa, para uma educação infantil de qualidade.

Embora a organização dos espaços na Educação Infantil não seja o centro da problemática de estudo de Finco (2010), a autora aponta práticas de organização do ambiente que restringem a possibilidade de ampla movimentação das crianças na educação infantil. A

autora afirma que a organização do espaço e distribuição de mesas e cadeiras revela a visão, ideias e opções da professora, um espaço escolarizante e adultocêntrico.

Dois estudos trataram da influencia das possibilidades de movimentação e da corporeidade na construção da **identidade de gênero**, nos quais buscaram verificar de que forma o trabalho com movimento contribui para a construção do que é ser menino e menina em nossa sociedade. Os estudos apontam que a Educação Infantil tem perpetuado um trabalho sexista, que diferencia atividades de meninos e de meninas, cores de meninos e de meninas e praticas corporais que destinam a um gênero e a outro não, marcando profundamente a construção das identidades das crianças.

A pesquisa de Finco (2010) teve por objetivo geral observar e interpretar as interações entre professoras e crianças em geral e, especialmente, as crianças que transgredem os padrões de gênero que lhes são impostos, dando significados e estruturando suas experiências sociais. As organizações dos tempos e espaços demonstraram uma disciplina heteronormativa de controle, regulação e normatização dos corpos infantis. Verificou-se que essa forma de organização tem na distinção do gênero um importante componente para sua formulação. Apesar disso, meninas e meninos encontram brechas nas rotinas e atividades para alcançar seus desejos, burlando as estruturas impostas.

O **movimento como possibilidade de interações** foi objeto de estudo em duas dissertações. Silva (2007) teve por objetivo construir um arcabouço teórico preliminar que permitisse conceber a Educação Física Infantil como um processo de relações comunicativas efetivada no Se-Movimentar das crianças e do professor, como processo eminentemente dialógico, travado na dimensão mesma da prática pedagógica. Como resultado observou-se uma lógica de Educação Infantil dicotômica, fragmentada, apriorística e determinista, que desconsidera os desejos e singularidades das crianças no ato da prática pedagógica. A autora afirma que é justamente através dos corpos infantis que se estabelece essas inter-relações necessárias ao desenvolvimento da criança. Porém, o estudo aponta uma incompatibilidade, tendo em vista que apesar das inter-relações serem construídas a partir dos corpos no espaço, essa possibilidade tem sido muitas vezes negadas às crianças. Conclui afirmando que o “Se-Movimentar” como processo de significação, por essa razão pode exclusivamente efetivar-se através da possibilidade de relações comunicativas.

Também foram encontradas duas dissertações sobre estabelecimentos de **perfis motores** através de escalas de desenvolvimento motor. O estudo de Soejima (2008) buscou verificar o desenvolvimento das crianças de zero até três anos de idade que permaneciam tempo integral na creche pública e observar se ocorriam defasagens no seu desenvolvimento

devido, principalmente, a falta de estimulação. A pesquisadora aplicou as escalas Bayley de desenvolvimento infantil II, que avalia as dimensões motora e cognitiva das crianças. Foram submetidas aos testes 63 crianças, destas 37 apresentaram defasagens em ambas as dimensões do instrumento. Das que apresentaram defasagem no desenvolvimento foram sorteadas vinte para participarem de um programa de estimulação precoce, participando de atividades propostas pela pesquisadora. Posteriormente, sortearam-se 15 crianças que participaram do programa de estimulação do desenvolvimento e 15 crianças que inicialmente apresentaram defasagem, mas que não participaram do programa para serem submetidas à nova avaliação na escala Bayley. Os resultados apontam que a diferença das médias entre a primeira e a segunda aplicação da Bayley entre os grupos que participaram do programa de estimulação precoce e aqueles que não participaram foram estatisticamente significativos.

A pesquisadora também realizou entrevista com as professoras da instituição, na qual concluiu que apesar das docentes terem tido contato com teorias do desenvolvimento infantil na graduação, não conseguem trabalhar com elas no seu cotidiano da creche. Soejima (2008) conclui que a falta de uma dimensão educativa, prática e funcional, nos objetivos da instituição e a separação no tratar com o cuidar e o educar, podem estar contribuindo para a ausência de estimulação das crianças.

A temática de **currículo e propostas de trabalho** com o corpo e movimento na educação infantil foi encontrada em duas pesquisas. A investigação desenvolvida por Nunes (2007) aborda o estudo do currículo da Educação Física na Educação Infantil ao procurar evidenciar, valorizar e ressignificar, com os sujeitos escolares, seus saberes-fazer. Os achados indicam a presença da Educação Física de maneira ininterrupta na instituição de educação infantil pesquisada, nos últimos 16 anos. Embora a convivência entre professores regentes e professoras “especialistas”, formadas em educação física, já vem de longa data não existem espaços de discussão e de construção de ações colaborativas entre elas. A intervenção da pesquisadora buscou levar as professoras de Educação Física a analisar, problematizar e intervir com possibilidades de trabalho que valorizem os saberes da comunidade escolar. Após pesquisa-ação identificou-se mudanças na organização metodológica da aula, na avaliação e na relação com as crianças. A nova prática pedagógica das docentes formadas em educação física demonstra uma atuação mesmo que de forma disciplinar, que busca romper com essa visão no sentido da interdisciplinaridade, a fim de não promover uma especialização na prática pedagógica com crianças pequenas.

Apenas um estudo tratou de **Dança** na Educação Infantil, que demonstrou a importância do trabalho com atividades rítmicas e expressivas através de uma pesquisa-ação.

O Estudo desenvolvido por Lima (2009) teve por objetivo propor a dança-improvisação como metodologia para o ensino e a experiência em dança na educação infantil por meio de intervenções práticas em uma unidade de educação infantil. A priori realizou-se observação e questionário com as professoras, os dados obtidos confirmaram que as crianças passam pela limitação de experiências de movimento, devido a limitações de espaço e tempo e das influências midiáticas. Com as vivências em dança-improvisação as crianças tiveram a oportunidade de ampliar e redimensionar suas “experiências” de movimento por meio da dança, da brincadeira, do lúdico, da criatividade, da imaginação e da interação com seus pares. As vivências foram planejadas de forma que as crianças pudessem sentir prazer e se divertir; no mesmo tempo em que lhes foi proporcionado conhecimentos que fossem necessários e significativos para elas.

O número expressivo de estudos aponta que o corpo e os movimentos amplos na Educação Infantil vêm sendo debatidos recorrentemente, porém, as discussões travadas geralmente giram em torno do lúdico, jogos e brincadeiras e sua importância para o desenvolvimento integral dos pequenos ou das concepções de corpo e corporeidade que as professoras interiorizaram acerca do trabalho pedagógico com as crianças pequenas.

Verificamos, ainda, uma multiplicidade de estudos sobre temáticas que tangenciam o trabalho com o corpo e o movimento das crianças na educação infantil, porém, carecem de debates e análises mais aprofundadas sobre a presença dos movimentos amplos nas instituições de Educação Infantil, buscando verificar de que forma se apresentam, por que e com quais objetivos são propostos e em quais momentos estão mais presentes nas rotinas das instituições. Esses questionamentos são ainda mais relevantes quando são levadas em conta as realidades que se apresentam no interior da Amazônia, *lócus* deste estudo.

4.2 O *LÓCUS* DA INVESTIGAÇÃO: A UMEI MARGARIDA

A Unidade Municipal de Educação Infantil Margarida³ foi fundada em 23 de dezembro de 1988, a partir de pesquisa realizada acerca da demanda de crianças de dois a seis anos da comunidade, que necessitavam de atendimento educacional, nutricional, psicológico e médico. Foi construída sobre modernos padrões de atendimento para esta modalidade na época, baseada na estrutura física e organizacional das instituições similares situadas na capital do Estado do Pará, Belém e na região Sul do País. Construída em alvenaria,

³ Esse nome é fictício, foi escolhido pelo professor colaborador da pesquisa, a fim de que se mantenha em sigilo a instituição investigada.

inicialmente, contava com quatro salas de atividades, dois banheiros para crianças, dois banheiros para funcionários, uma sala de administração, um almoxarifado, uma despensa, um refeitório, área de serviços, corredores internos e pátio externo e uma sala de gabinete médico⁴.

Até o ano de 2009, a responsabilidade e administração da, então, creche municipal era dos órgãos de assistência social do município. Foi somente neste ano que as instituições de atendimento educacional de crianças de zero a seis anos em Santarém passaram a ser de gerência da Secretaria Municipal de Educação e adotaram a nomenclatura de Unidades Municipais de Educação Infantil. Tal alteração não se trata simplesmente de uma mudança de órgão gestor e do nome das instituições, mas, principalmente, da alteração dos objetivos e da finalidade do atendimento educacional para as crianças dessa faixa etária que deixa, ao menos no plano legal, de ter uma visão e política pública assistencialista para uma concepção de educação infantil que abrange o educar e o cuidar de forma indissociável.

Ao longo do tempo de funcionamento da UMEI Margarida, não houve ampliação na estrutura física da instituição, mas a demanda por atendimento educacional para crianças de até seis anos foi crescente, necessitando da reorganização dos espaços e da estrutura organizacional. O gabinete médico tornou-se a sala de gestão e administração da unidade onde funciona atualmente a secretaria, gestão escolar e coordenação pedagógica. O almoxarifado e a antiga sala de administração tornaram-se salas de atividades e até mesmo o refeitório precisou ser reduzido de tamanho para divisão e funcionamento de uma sala de atividades adaptada.

A UMEI Margarida fica localizada em um bairro de classe média de Santarém. Na circunvizinhança existem vários bairros de classes populares da periferia da cidade. Próximo a sua localização temos escolas de grande porte, públicas e privadas, que, inclusive, ofertam a modalidade de Educação Infantil. Há, também, a Unidade de Pronto Atendimento de saúde, praça com academia de ginástica, jardim e parquinho, vários comércios de lojas de construção, de móveis, autopeças, supermercados, farmácias e uma feira de hortifrúti. Ao lado da UMEI Margarida passa uma rodovia estadual que corta o perímetro urbano da cidade, por onde trafega grande fluxo de veículos de pequeno, médio e grande porte. Também é corredor de acesso a bairros periféricos da cidade e às comunidades da zona rural. O grande fluxo de

⁴ As informações referentes a Instituição presentes nesta Subseção foram verificadas no Projeto Político Pedagógico da Instituição, que por questões de preservação do anonimato não constarão nas referências bibliográficas do estudo.

automotores provoca muitos ruídos que em pequeno ou maior grau podem atrapalhar a concentração das crianças nas atividades desenvolvidas na instituição.

Embora esteja localizada em um bairro de classe média, a UMEI atende um público de vulnerabilidade socioeconômica, o que torna o papel da instituição de educação infantil ainda mais importante no desenvolvimento dessas crianças tendo em vista que poderá ser o local onde a criança tem a possibilidade de ter acesso aos bens culturais mais elaborados⁵ e historicamente acumulados pela humanidade.

A rotina da UMEI não está apresentada em nenhum documento oficial da instituição, mas é muito bem delimitada. Para as classes de jornada de atendimento parcial, que são atendidas pela manhã, o horário de entrada é a partir das 7h30min. Logo em seguida ocorre a acolhida acompanhada, geralmente, de orações cristãs. Depois um primeiro momento de atividades pedagógicas e, posteriormente, por volta das 9h30min. é servido o lanche. Imediatamente após, as crianças retornam à sala de atividades para um segundo momento de atividades pedagógicas que se estende até o momento da saída, que é marcada para as 11h30min.

São atendidas pela instituição 151 crianças de dois a seis anos divididas em 10 turmas, seis delas em jornada de tempo integral e quatro em tempo parcial. Faz-se importante destacar que, das turmas de tempo integral, apenas uma é de pré-escolas, sendo as demais de creche.

4.2.1 O professor e as crianças

Partindo do pressuposto de que quanto mais se aproximam do ensino Fundamental, mais escolarizantes são as atividades vivenciadas pelas crianças na educação infantil, estabelecemos como critério de inclusão que a classe investigada fosse composta de crianças no último ano da Educação Infantil, com cinco anos de idade. Existem duas classes de cinco anos na UMEI Margarida, uma funcionando pela manhã e outra à tarde, mas apenas a do turno da manhã tem o docente formado em curso de Licenciatura em Pedagogia, conforme critério de inclusão deste estudo.

O docente da classe de cinco anos do turno da manhã é lotado com trinta horas semanais, o que não é possível cumprir apenas nesta classe, tendo em vista que o atendimento

⁵ Utilizamos neste estudo a concepção de cultura mais elaborada relacionada às formulações da Teoria Histórico-Cultural, na qual entende-se como cultura mais elaborada os elementos da cultura que estão intrinsecamente relacionados com o desenvolvimento das capacidades humanas superiores, como memória, linguagem e pensamento abstrato. Aquelas que proporcionam diretamente o desenvolvimento do indivíduo. Em idade pré-escolar, essa atividade guia do desenvolvimento é o brincar de faz-de-conta com jogos de papéis (VYGOTSKI, 1996).

às crianças da pré-escola II se dá em jornada de tempo parcial, das 7h30min. às 11h30min. Logo que as crianças da pré-escola II são liberadas, ele trabalha mais duas horas diárias na turma integral de maternal, até que a docente do turno vespertino desta outra classe chegue para trabalhar. Neste estudo, o docente, que é do gênero masculino, será denominado Carlos⁶.

Carlos tem 42 anos, é solteiro e não tem filhos. É formado em curso de Licenciatura em Pedagogia por uma universidade federal há 10 anos. Há seis anos é concursado e atua na Educação Infantil. Antes de ser servidor municipal, trabalhou como docente das séries iniciais do ensino fundamental em uma escola particular de renome na cidade, esta escola é conhecida por ser confessional e com rígidos procedimentos de disciplina e de práticas pedagógicas. Esta experiência pode até hoje influenciar as práticas e atitudes do docente para com as crianças.

Desde que entrou no serviço público, o professor trabalha sempre com as crianças de cinco anos, ele relatou em conversas informais que, por já ter experiência com alfabetização, sempre foi lotado para trabalhar com crianças de cinco anos e por muito tempo isso foi confortável para ele, mas informa que profissionalmente o exige muito, pois quer desenvolver um bom trabalho para que as crianças já cheguem ao Ensino Fundamental sem dificuldades com a leitura, escrita e com a realização de operações matemáticas. Essa preocupação, no entanto, não se refere especificamente a preocupação quanto ao aprendizado das crianças, mas para que as professoras das escolas de ensino fundamental para onde as crianças da UMEI forem estudar o próximo nível de ensino não julguem mal do seu trabalho e da instituição de Educação Infantil de origem das crianças.

Devido a essa percepção apresentada pelo docente, ele afirma que solicitará a gestão da UMEI que no próximo período letivo deseja ser lotado em uma classe de creche ou em uma turma de crianças com quatro anos de idade.

O quantitativo de crianças por classe na Unidade Municipal de Educação Infantil Margarida segue as normas instituídas na Resolução número 10, de 17 de dezembro de 2010 do Conselho Municipal de Educação de Santarém, que estabelece em seu artigo quatorze a composição, organização e formação de turmas nas instituições de Educação Infantil em Santarém decorrem das necessidades e especificidades das propostas pedagógicas dos educandários, respeitando-se a distribuição por faixa-etária de acordo com o quadro dois abaixo:

⁶ Nome fictício escolhido pelo professor participante da pesquisa a fim de manter sua identidade no anonimato.

Quadro 2 - Quantitativo de alunos por faixa etária

Creche- Zero a um ano	De seis a oito crianças
Creche- De um a dois anos	Oito a dez crianças
Creche- De dois a três anos	Quinze a vinte crianças
Pré-escola – quatro anos (pré I)	Vinte a vinte e cinco crianças
Pré-escola – cinco anos (pré II)	Vinte a vinte e cinco crianças

Fonte: Conselho Municipal de Educação de Santarém, Resolução nº 10 de 17 de dezembro de 2010.

Como podemos observar, as diretrizes municipais orientam para a formação de classes de pré-escola II com no mínimo vinte e no máximo vinte e cinco crianças. No entanto, a turma de pré-escola II da manhã (5 anos) conta com 14 crianças, 5 meninas e 9 meninos, cuja participação no estudo e permissão para captura e uso de imagem foi autorizada pelos responsáveis legais. O número de crianças menor que os limites do que seria adequado, conforme a resolução do conselho municipal de Educação, ao menos em tese pode colaborar para o desenvolvimento de um bom trabalho pedagógico do professor tendo em vista que pode dispor de maior atenção para cada criança.

A fim de preservar o anonimato e sigilo das informações, as crianças são denominadas aqui por nomes fictícios criados pelo pesquisador para que não seja possível sua identificação. Vale ressaltar que a captura de imagens das crianças foi autorizada pelos seus responsáveis legais conforme termo de consentimento livre e esclarecido.

4.2.2 A proposta curricular da UMEI margarida, o planejamento anual do professor e as atividades de ampla movimentação

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da UMEI MARGARIDA foi reelaborado em 2016, como relatado no próprio documento, com a participação de toda comunidade escolar e foi fruto de estudos e discussões. Passou por apreciação e foi aprovado pela Comissão Especial de Currículo e Avaliação do Conselho Municipal de Educação.

No que tange à abordagem sobre o trabalho pedagógico com o corpo e os movimentos amplos das crianças na Unidade de Educação Infantil, são poucos os pontos do texto do documento que tratam especificamente deste assunto, e quando o aborda é sempre de forma muito superficial ou referindo-se às orientações previstas nos marcos legais da Educação

Infantil que tratam do trabalho com as atividades físicas das crianças, a exemplo do eixo “movimento” do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e a forma de trabalho proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Na sessão que relata o histórico e caracterização da Unidade Municipal de Educação Infantil Margarida não há nenhum elemento que indique como os movimentos amplos das crianças foram tratados ao longo do tempo na instituição. Isso se dá provavelmente pelo fato de muito recentemente a Unidade passar a planejar suas ações em forma de projeto institucional, anteriormente não existia essa preocupação com as questões relativas às propostas pedagógicas, justamente pelo fato de a instituição não estar na alçada da Secretaria Municipal de Educação e sim da Secretaria de Assistência Social.

No Tópico que trata da visão, missão, objetivos e metas da Instituição para o triênio 2016-2018 também não há registro de nenhuma discussão sobre como os movimentos amplos das crianças estarão inseridos nas rotinas da instituição e como auxiliariam a alcançar os objetivos traçados na proposta pedagógica da UMEI. Muito brevemente, o texto trata da harmonia e articulação das diversas atividades na utilização de recursos, tempos e espaços para o alcance desses objetivos planejados. Desse modo, pressupõe-se, segundo a proposta pedagógica, que as atividades corporais e de ampla movimentação devem estar articuladas e em harmonia com as demais atividades desenvolvidas.

As proposições referentes ao tempo pedagógico e à organização da rotina trazem elementos positivos, tais como a apresentação de uma rotina flexível para atender as necessidades biológicas, psicológicas e sócio-históricas das crianças. O PPP prevê ainda que existam ações planejadas pelos docentes e espaços livres, que podem ser visualizadas em atividades permanentes, sequências de atividades, projetos temáticos e atividades ocasionais. Entende-se, portanto, que os componentes do currículo poderiam perpassar por todas essas atividades e deveriam estar presentes no cotidiano das crianças, tendo em vista que a concepção de currículo é flexível.

O PPP da Instituição deixa claro que a organização do espaço deve estar atrelada à proposta curricular e que a forma de organização do ambiente deve garantir os deslocamentos e movimentos amplos das crianças nos diversos espaços da instituição e fora dela.

No ponto do texto que trata dos pressupostos metodológicos adotados pela UMEI, podemos observar que a proposta pedagógica parte do princípio de valorização da criança e de suas experiências, contexto, saberes e ações, sempre visando o desenvolvimento integral delas. Dessa forma, a proposta pedagógica prevê que é preciso organizar um cotidiano de situações agradáveis que estimulem e desafiem as crianças a se expressar, comunicar, criar e

organizar pensamentos e ideias. Para isso devem apresentar atividades que despertem estas potencialidades na criança, tais como as brincadeiras, o teatro e a dança. No entanto, a proposta curricular, que deveria prever a forma como realmente estas proposições se implementariam na rotina pedagógica da instituição, trata muito superficialmente a questão dos movimentos amplos das crianças e não apresenta medidas palpáveis da efetivação do currículo.

O Currículo apresentado no Projeto Político Pedagógico da Instituição pauta-se no desenvolvimento de diferentes linguagens: movimento, música, artes visuais, matemática, natureza e sociedade e linguagem oral e escrita. Esta organização curricular, segundo o próprio documento, visa garantir o desenvolvimento pleno das crianças, oferecendo-lhes para que elas possam aprender a conviver, ser e estar com os outros e consigo mesmas.

O Subtema da proposta curricular que trata diretamente do movimento como componente curricular apresenta apenas um parágrafo. Trata das atividades como forma de possibilitar a apropriação corporal pelas crianças, de forma a levar estas a agir com mais intencionalidade. Para isto, as experiências devem promover múltiplas experiências corporais dentro dos aspectos da motricidade e a ampliação da cultura corporal das crianças.

Destarte, a Proposta Pedagógica de modo geral até trata dos movimentos amplos e cita algumas atividades que podem ser trabalhadas com as crianças como as danças, o teatro e as brincadeiras, mas o currículo não prevê como isso se efetivará. A Proposta curricular não trata de que forma esse movimento deve ser trabalhado, qual a concepção de corpo, como deve ser a interação corporal entre professores e crianças. Não apresenta qualquer citação acerca da importância do movimento para o desenvolvimento da criança, nem qual a relação destes com a cultura local.

O que se pode observar é que o trato com os movimentos das crianças presentes no Projeto Político Pedagógico apenas reproduz aspectos já verificados nos RCNEI e DCNEI, citando a importância da intencionalidade dos movimentos e a cultura corporal, mas não apresenta formas palpáveis, nem concepções de corpo e movimento a serem implementadas.

Quanto ao Plano Anual de Ensino do professor também são raras as vezes que trata diretamente dos movimentos amplos e expressão corporal das crianças. Ao planejar essas atividades, contrapondo-se ao Projeto Político Pedagógico que pensa em linguagem de movimentos, o planejamento do docente refere-se ao eixo curricular “linguagem gestual corporal”. Nestes termos, além de tratar da ampla movimentação da crianças, também trata de cuidados com a higiene e o corpo das crianças. Neste eixo de trabalho com a linguagem gestual corporal, o professor cita alguns “conteúdos de ensino” a serem trabalhados com as

crianças, como as partes do corpo, os órgãos dos sentidos, cuidados corporais, manifestações folclóricas e as posições espaciais dentro/fora, perto/longe e em cima/embaixo.

Para o trabalho com as partes do corpo e órgão dos sentidos, o professor tece como objetivo desenvolver os aspectos sócioafetivos, motor e cognitivo da criança; identificar as diversas partes do corpo e suas funções; e formar bons hábitos de higiene, alimentação e saúde. Como estratégia metodológica, o docente estabelece a relação do corpo humano e suas partes, através de jogos e brincadeiras variadas e de canções e danças sobre a temática; e explorar, através de práticas de escovar os dentes, lavar as mãos e se alimentar bem, como hábitos saudáveis e de cuidados higiênicos que devemos ter com o corpo. Como avaliação propõe analisar o conhecimento do corpo e o desempenho das crianças dentro das atividades propostas, bem como o interesse em manter-se saudável por meio de uma boa alimentação e da higienização pessoal.

Sobre a noção espacial, compreendendo as grandezas perto/longe, dentro/fora, frente/atrás, em cima/embaixo e a lateralidade direita/esquerda, o docente traça o objetivo de desenvolver a habilidade de distinguir variadas posições. Quanto à avaliação, Carlos estabelece que deva ocorrer na análise da aquisição dos conceitos matemáticos através do interesse e atuação das crianças nas atividades motoras propostas.

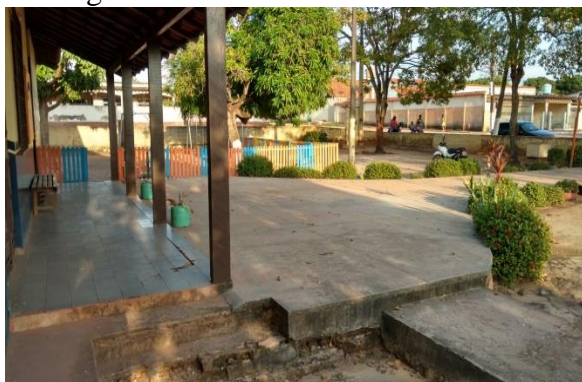
Ao tratar da exploração do espaço, o docente traça como objetivo ampliar a coordenação viso motora, na busca do desenvolvimento integral. Como estratégia aponta a manipulação de diferentes objetos e materiais explorando suas características e entrando em contato com diversas formas de expressão artística. Para avaliar, Carlos estabelece que observará diariamente as crianças no desempenho de suas atividades e no relacionamento com o outro.

Ao tratar das datas comemorativas, o docente planeja trabalhar as expressões folclóricas, traçando como objetivo conhecer as manifestações folclóricas da região. Como estratégia metodológica, aponta o uso de brincadeiras com música e apresentação teatral com utilização de expressão corporal. Como processo avaliativo, propõe a observação das atividades desenvolvidas com as crianças, para verificar a assimilação, participação e aprendizagem das crianças quanto aos conceitos trabalhados. No entanto, Barricelli (2007) nos alerta para o perigo do currículo estruturado em datas comemorativas, que tornam as experiências muito isoladas umas das outras, tornando os processos de aprendizagem estanques e esporádicos, o que pode levar a um trabalho pedagógico fracionado e com experiências de ampla movimentação esporádicas.

4.2.3 Infraestrutura e organização dos espaços da UMEI Margarida

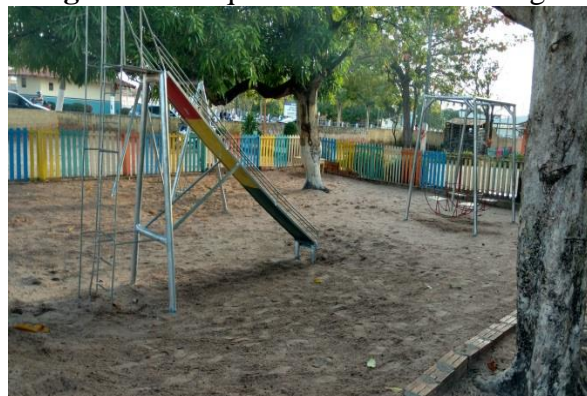
A UMEI Margarida é toda murada e construída em alvenaria com telhas artesanais de barro. Ao passar pelo pequeno portão de entrada temos uma passarela cercada de plantas e arbustos ornamentais que vivem floridos (Imagem 1). Na frente do prédio temos uma área com bancos onde as crianças aguardam o horário de entrada e onde esperam seus responsáveis no horário de saída. Durante o período da pesquisa, em nenhuma oportunidade este espaço da instituição foi utilizado por Carlos em alguma atividade. Mas sempre as crianças brincam neste local na hora da entrada e da saída. Elas brincam com as flores, cheiram, brincam de faz de contas, elaboram estórias, interagem com crianças de outras idades e classes da instituição.

Imagem 1 - Passarela de entrada da UMEI investigada



Fonte: arquivo do pesquisador, 2016.

Imagem 2 – Parquinho da UMEI investigada



Fonte: arquivo do pesquisador, 2016.

Do lado direito da passarela, temos um pequeno parquinho (Imagem 2) com dois balanços individuais, dois balanços duplos e um escorregador, do lado esquerdo temos um grande quintal arborizado com frutíferas (Imagem 3), que proporcionam boa sombra. Temos, ainda, um coletor de garrafas pet, a ser destinado à reciclagem, e uma casinha de madeira colorida para as crianças brincarem (Imagem 4). Estes espaços foram utilizados poucas vezes e em momentos estanques, como, por exemplo, durante o desenvolvimento do projeto da semana da criança. A casinha de madeira toda colorida, que seria um excelente espaço para o professor desenvolver atividades de brincar de faz de conta com jogos de papéis, atividade guia do desenvolvimento em idade pré-escolar (VIGOTSKI, 2008), é subutilizada. Quando as crianças tiveram a oportunidade de brincar neste local, o professor se manteve em outro

ambiente conversando com uma professora, perdendo uma rica oportunidade de interagir com as crianças.

Imagem 3 - Quintal da UMEI investigada



Fonte: arquivo do pesquisador, 2016.

Imagem 4 - Casinha de madeira da UMEI investigada



Fonte: arquivo do pesquisador, 2016.

Mesmo que a rotina da instituição não esteja institucionalizada, registrada em um documento da UMEI, é de conhecimento dos docentes de todas as classes que há um momento na rotina que se destina à “hora do parquinho” que convencionalmente deveria ser na sexta-feira. Contudo, mesmo neste dia, Carlos descumpra os acordos estabelecidos e não proporciona esta vivência às crianças. De modo geral, elas não podem brincar com os aparelhos do parque porque estão “muito ocupadas” realizando alguma outra atividade que na visão do professor parece ser mais proveitosa. É bastante prejudicial ao desenvolvimento das crianças que elas não possam utilizar com frequência o parquinho da escola. Vygotski (1996) nos alerta para a importância da brincadeira para o desenvolvimento da criança, principalmente em idade pré-escolar, que é a atividade guia do seu desenvolvimento nessa faixa-etária. Em um estudo desenvolvido por Richter e Vaz (2005) eles relatam que as próprias professoras de Educação Infantil apontam o parque como um ambiente onde as crianças se sentem mais livres, onde ficam mais à vontade, desse modo, dificultar o acesso das crianças ao parquinho pode não apenas restringir os ambientes e vivências das crianças, mas, também, minorar a autonomia e criatividade das crianças, deixando-as mais tempo sobre a tutela do docente.

A instituição também tem uma maloca construída em madeira, telhada e cimentada (Imagem 5). Este espaço é, frequentemente, utilizado pelo professor, por ser um ambiente ao ar livre com certa limpeza, pois é higienizado todos os dias pelas serventes educacionais. Nas falas de Carlos, quando as crianças estão realizando alguma atividade na maloca, sempre está

presente a afirmativa, “não pode ir pro quintal pra não se sujar”. Isso nos leva a crer que há uma preferência do professor pelo ambiente da maloca mais limpo em detrimento do quintal e do parquinho onde as crianças poderiam se sujar mais facilmente. Scarpato (2001, p. 61) contrapõe essa ideia de que a criança não pode se sujar afirmando que “a criança deve viver experiências variadas: cair, sujar as mãos, escorregar, gritar etc, o que contribui para o desenvolvimento dos músculos, da curiosidade e da audácia”. Provavelmente esse temor do docente é resultado da pressão dos pais das crianças, que costumam reclamar quando as crianças saem sujas da escola. Infelizmente o professor parece mais propenso em acatar o que pedem as famílias, sem questionar, do que dialogar com elas no sentido de esclarecer o importante papel da brincadeira no desenvolvimento das crianças, o que acaba restringindo suas possibilidades de interação.

Imagem 5 - Foto da Maloca da UMEI investigada



Fonte: arquivo do pesquisador, 2016.

Para adentrar no prédio principal da instituição, originalmente, havia dois portões com amplo hall de acesso ao interior, mas, devido à necessidade de armazenamento de materiais, um portão permanece sempre fechado e seu hall serve de espaço de almoxarifado para cadeiras, mesas e outros materiais didático-pedagógicos.

O outro portão permanece sempre fechado e pode ser aberto apenas por adultos. Adentrando por ele, chegamos ao prédio principal e, logo virando à esquerda, chegamos à sala que funciona a gestão, coordenação pedagógica e secretária da UMEI Margarida. Seguindo adiante há o hall de entrada do outro portão que serve de depósito. Ainda do lado esquerdo do prédio encontram-se sete salas de atividades, todas mobiliadas com mesas e cadeiras pequenas para atender as crianças.

Circundando todo o prédio por dentro, há uma varanda que serve de corredor de acesso aos espaços da UMEI. Geralmente, esse espaço é utilizado apenas para circulação das

peças onde, frequentemente, as crianças caminham em fila indiana e próximas ao professor, quando não estão nesta formação são orientadas pelo docente para não correrem.

Do lado direito da edificação ficam o refeitório, uma sala de atividades adaptada, originalmente parte do refeitório, mas que foi separada deste por uma parede de compensado, a cozinha e a lavanderia. Neste mesmo lado ficam dois banheiros, cada um equipado com cinco chuveiros, cinco vasos sanitário e duas pias próprias para utilização de crianças pequenas. Na ida ao banheiro, quando ocorre de forma coletiva, curiosamente na hora de entrar, Carlos separa meninos e meninas. Quando o grupo de um gênero está dentro do ambiente, o outro está do lado de fora, quando o primeiro grupo sai, o segundo é autorizado a entrar. Também há um banheiro duplo para funcionários.

Imagem 6 - Foto do Pátio Central da UMEI investigada



Fonte: arquivo do pesquisador, 2016.

No centro há um grande pátio cimentado (Imagem 6) que tem no piso desenhado algumas figuras e amarelinhas para as crianças brincarem. Carlos permite que as crianças brinquem com certa frequência neste ambiente e ele próprio propõe atividade de expressão corporal neste local. O espaço, também, é utilizado para o desenvolvimento do ensaio das coreografias de danças das crianças para o dia dos pais e para a formatura.

Na parte de trás do prédio há de um lado uma cerca que separa a área da construção do quintal, e do outro lado mais uma cerca isolando a área em que se localiza a casa da bomba d'água que abastece a instituição, nesta mesma área, uma vez por semana, se coloca uma piscina de plástico onde as crianças têm a oportunidade de banhar-se e brincar com água da mangueira.

Apesar de antigo, o prédio se apresenta, de modo geral, conservado e a instituição apresenta uma ótima estrutura para o desenvolvimento de um bom trabalho com atividades de

expressão corporal e ampla movimentação das crianças, possibilitando que os docentes proporcionem uma multiplicidade de experiências às crianças.

Apesar dessa vasta possibilidade de espaços de intervenção do professor, a grande maioria dos espaços não era utilizado rotineiramente ou eram visitados apenas em momentos esporádicos. As atividades de movimentação ampla das crianças geralmente ocorriam na própria sala, ou em algumas ocasiões específicas no pátio da Unidade educacional e na maloca.

A sala de atividade da classe de Pré-escola II mede aproximadamente 16 metros quadrados. Possui ornamentações alusivas a letras, números e operações matemáticas (Imagem 7). Apresenta um quadro branco. As cadeiras e mesas são adequadas ao tamanho das crianças, mas o número de cadeiras e mesas é superior ao número de crianças na classe, por essa razão, sempre há mesas e cadeiras encostadas ou empilhadas junto à parede diminuindo o espaço que poderia ser utilizado por elas nas atividades diárias.

Imagem 7 - Sala de atividades da classe investigada



Fonte: Arquivo do pesquisador, 2016.

Imagem 8 - Organização das mesas e cadeiras na sala de atividades investigada.



Fonte: Arquivo do pesquisador, 2016.

As mesinhas e cadeiras, geralmente, ficam organizadas em forma de retângulos (Imagem 8), onde uma fica de frente para outra, com espaços para as mesas do lado, o que proporciona a formação e interação das crianças em pequenos grupos; embora essa formação rompa com a tradicional organização de sala de aula em filas, ainda permanecem uma divisão do espaço em compartimentos. Contudo, a maioria das atividades de movimento, realizadas dentro da sala, propostas pelo docente é ao lado de sua mesa, cada um em seu lugar. Foucault (2014) afirma que o confinamento dos sujeitos é uma tática para evitar inconvenientes, possibilitando o controle simultâneo de todas as crianças ao mesmo tempo. Martins (2010, p. 40), tratando da organização dos espaços em instituições de Educação Infantil, afirma que:

A forma como o espaço é organizado revela a ideia, a concepção de educação daqueles profissionais, bem como, as ações que são desenvolvidas ali: uma sala repleta de mesas e cadeiras enfileiradas dificilmente permitirá que sejam desenvolvidas atividades corporais, brincadeiras que envolvam o movimento.

Mesmo com as dificuldades do espaço as crianças brincam e se movimentam entre uma atividade e outra, enquanto o professor se distrai realizando outra ação, quando não está na sala, quando sua atenção está voltada mais para uma criança do que outra, quando está de costas. As crianças sobem nas mesas e cadeiras, vão para debaixo delas, brincam, interagem, se expressam. Muitas vezes, quando o professor nota que elas estão aproveitando situações e pequenos intervalos para brincar e se expressar corporalmente ele chama a atenção verbal, manda parar o que está fazendo, fala para se concentrar na atividade que ele está propondo.

Ainda na sala de atividades, em cima de uma das mesas, no canto, ficam algumas bonecas e ursos de pelúcia, sobre outra ficam várias caixas de papelão fechadas contendo brinquedos que só podem ser acessados pelas crianças com autorização do professor e em horários por ele estipulado.

Embora as bonecas e bichinhos de pelúcia em cima da mesa estejam à altura e alcance das crianças, em certas ocasiões, Carlos não permite que elas brinquem com eles, em outras permite, por vezes o professor permite que certas crianças peguem uma boneca ou urso de pelúcia e outras crianças não. Carlos não parece ter um critério muito bem estabelecido a esse respeito, pois em certos momentos flexibiliza as regras para uns e não para outros, o que nos leva a inferir é que o “comportamento inadequado” das crianças, na visão do professor, seja o motivo para permitir ou não o manuseio destes pelas crianças, tendo em vista que foram, inúmeras vezes, observado por nós que as crianças que Carlos mais chamava atenção em certo dia eram também às que ele não possibilitava ou liberava o brinquedo.

Este modo de agir é exemplificado por Foucault (2014), no qual o professor ao realizar o *reforçamento* de bons comportamentos, permite o uso do brinquedo pela criança como um prêmio, uma recompensa pelas boas ações; já aquela que julga como comportamento ruim ou inadequado usa da *punição*, e não proporciona que esta criança brinque com aquele objeto.

No armário da sala o professor guarda materiais de consumo e em três prateleiras muito altas, feitas a partir de caixotes de feira, Carlos guarda brinquedos mais elaborados e livros que, pela altura que se encontram, só podem ser acessadas por um adulto. Essa atitude do professor denota um medo da possibilidade das crianças quebrarem os brinquedos ou rasgarem os livros. Em seu estudo, Furtado (2014) contesta essa visão afirmando que nenhuma criança nasce sabendo usar um brinquedo ou qual a função dos livros, por essa razão precisam ser ensinadas desde pequenas, tendo contado direto com estes, manuseando-os. A

prática do docente de restringir o acesso das crianças aos livros, colocando-os no alto, não só restringe as possibilidades de experiências das crianças com a literatura escrita, mas, também, retarda a compreensão por parte delas da função social que o livro carrega.

4.3 AS ATIVIDADES DE AMPLA MOVIMENTAÇÃO DAS CRIANÇAS

Nesta subseção discorremos sobre as experiências com ampla movimentação das crianças. Analisamos se as atividades são direcionadas pelo professor ou se surgiram por iniciativa das crianças. Procuramos verificar em que ambientes elas acontecem, se o professor realiza as atividades junto das crianças e se há alguma restrição da participação de alguém.

Em certa ocasião o docente preparava coreografias de algumas músicas infantis para que as crianças pudessem apresentar na festa de formatura da turma⁷. Todos eram convidados a ensaiar. Por oportunidades, o professor exigia que algumas crianças ensaiassem mesmo que não fosse essa a vontade delas.

Hoje ocorreu mais um ensaio das coreografias para a formatura das crianças. Algumas delas falaram que não queriam ensaiar, porque já havia feito isso nos dias anteriores. Carlos, então, falava em alta voz como forma de se explicar e de comunicar às demais crianças e ao pesquisador o porquê de exigir a participação de todos nos ensaios: “[...] todo mundo tem que participar dos ensaios, porque se não ensaiar como é que vai apresentar uma coisa bonita no dia, todo mundo quer ir ver uma coisa bonita né? O papai, a mamãe, então tem que ensaiar”. Após falar isso, então, se dirigiu até mim para dizer: “tem que ser assim, elas tem que ensaiar pra realizar uma boa apresentação, pois é o meu nome que está em jogo, a minha reputação e trabalho”. Fiquei me questionando o porquê das crianças se recusarem a participar da atividade, então formulei a hipótese de que a forma que a atividade é desenvolvida com coreografias criadas pelo professor e cheio de movimentos repetitivos pode ser a causa do desinteresse delas, quando tentavam realizar de uma forma diferente sempre eram repreendidas e corrigidas pelo professor, assim, elas não se sentem parte da coreografia, é algo alheio a elas, imposto (DIÁRIO DE CAMPO, 30 de agosto de 2016).

Embora o trabalho com a ritmicidade e a expressão corporal seja importante na Educação Infantil e o professor propicie essas experiências para as crianças de sua turma, a proposição das experiências e a forma de execução são hierarquizadas, propostos quase que sempre pelo professor e acolhidos pelas crianças. O professor monta a coreografia e repassa para as crianças executarem, não há qualquer possibilidade de criação por parte das crianças nem livre e espontânea possibilidade de movimentação e expressão, tornando-se assim mera repetição. Na tentativa de mudança de movimento ou criação de um novo ato motor pela

⁷ Em Santarém, como em outros municípios brasileiros, tem-se o hábito de realizar pequenas festas de formatura a cada nível de ensino concluído pelos alunos, esta especificidade tem se perdido ao longo do tempo, mas permanece viva em alguns estabelecimentos de ensino.

criança, o professor logo repreendia afirmando que estava errado, não se adequava à coreografia e ensinava a forma correta de executar o que fora pensado por ele. Tratando dessa temática, Pellegrin (2007) afirma que, quando a dança é abordada em forma de demasiada reprodução, acaba por representar uma ideia de corpo reducionista, tornando-se uma demonstração amestrada. Esta forma de tratar as atividades rítmicas e expressivas, para a autora, deforma o ensino de dança, transformando-o praticamente em treino e aprimoramento de habilidades, retirando qualquer essência artística e de criação.

Ainda assim, as crianças, provavelmente na tentativa de demonstrar seus sentimentos e emoções, sempre colocavam um grau elevado de expressividade corporal nos gestos da coreografia.

As crianças sempre faziam os gestos com bastante expressividade. Quando a letra da música falava sobre caminhar, elas sempre faziam com bastante força, batendo com os pés no solo. O professor repreendia dizendo: com calma, com calma. Quando a letra falava em crescer, elas buscavam erguer as mãos o mais alto possível. Qualquer gesto que o professor falava para realizarem de forma suave eram sempre carregados de expressividade e interpretados pelo docente como brutos, fortes, ágeis e rápidos. Assim, ele solicitava, constantemente, que as crianças “prestassem” atenção nos meus movimentos dos braços”, na tentativa de orientar as crianças a realizarem os gestos com a leveza que ele desenvolvia. Quando alguma criança não realizava parte da coreografia por algum motivo ele sempre repreendia, quando realizava movimentos diferentes, o professor chamava atenção para se adequar a coreografia, quando alguém estava conversando trocava de posição para que não conversassem ou para que pudessem, como ele dizia, se “concentrar” (DIÁRIO DE CAMPO, 09 de setembro de 2016).

Essa tentativa de padronização dos gestos e movimentos das crianças a um ideal de adequado é criticado por Foucault (2014), que reitera que nestes termos os professores assumem função de adestrador e instrutor, no qual faz uso do disciplinamento e da manipulação dos corpos infantis para torná-los dóceis, aptos aos padrões socialmente estabelecidos. Finco (2007) adverte, porém, que este processo de adestramento dos corpos infantis não ocorre sem resistência, as crianças sempre arrumam uma forma de burlar regras impostas pelos docentes e demonstram insatisfação frente a opressões. Em nossas observações pudemos confirmar essa hipótese.

Durante o ensaio de hoje, Carla pegou um brinquedo que estava em cima da mesa do professor e começou a brincar. Carlos percebeu que a criança não estava realizando a coreografia e mandou Carla devolver o brinquedo ao lugar afirmando: deixe no lugar, não era hora de brincar. Carla olhou para o docente com a face fechada como se estivesse brava, desobedeceu o professor e continuou a brincar. Carlos então deu um ultimato esbravejou com tom de voz mais elevado do que o de costume: deixe esse brinquedo agora, eu não vou deixar você brincar depois Carla! Carla, muito contrariada, vai lentamente, deixa o brinquedo e volta desanimada para acompanhar a coreografia (DIÁRIO DE CAMPO, 13 de setembro de 2016).

Essa conduta do professor nos chama a atenção tendo em vista que pode ser extremamente prejudicial para o desenvolvimento da criança, como Wallon (1981) nos alerta, que adultos muito rigorosos podem contribuir para a formação de indivíduos inseguros, dependentes e pouco criativos.

Em outra oportunidade, Antônio e Daniel deixaram de ensaiar enquanto o professor estava de costas para eles e sentaram-se em duas cadeiras próximas. Ao virar de frente, Carlos se dirigiu até eles, pediu para levantarem, encostou as cadeiras na parede e mandou voltarem ao ensaio. Em seu estudo, Costa (2011) nos alerta que, acreditando estar agindo de forma positiva o professor por vezes pode ser demasiadamente impositivo. Assim, ao pensar que esta agindo para o bem das crianças, acaba lhes prejudicando, pois acredita que sua conduta está correta, mesmo que sua ação negue as necessidades e vontades da criança.

No ensaio do dia 03 de outubro, diferente da maioria dos outros dias que havia sido na sala de atividades, o ensaio foi no pátio da UMEI, no meio do ensaio Antônio pede pra fazer uma estrelinha como parte da coreografia, ele demonstra o elemento de ginástica e Carlos atende ao pedido. Ao ver que Antônio conseguiu colocar na coreografia um elemento de sua criação, Julia pede para fazer uma abertura, o professor nega seu pedido não a deixando nem demonstrar o exercício, ainda retruca dizendo, “por isso eu não queria deixar um, agora todos vão querer, deixa só a cambalhota do Antônio mesmo”. O professor, em um dia anterior, já havia negado à Julia que demonstrasse que sabia realizar abertura, neste dia anterior a criança veio até mim e disse, “olha tio como eu sei abrir a perna” e demonstrou o exercício (DIÁRIO DE CAMPO, 03 de outubro de 2016).

Segundo a teoria de Vygotski (1996), a motivação para realização de determinada atividade é interna, mas os fatores e estímulos que incentivam ou inibem essa ação se dão na interação com o ambiente, nas relações que se estabelecem com o outro. Desse modo, as repetitivas negativas e o desinteresse do professor pelas demonstrações de elementos de ginástica por Júlia podem levar a sua desmotivação e desinteresse por essa atividade, pois podem afetar aspectos psicológicos da criança, estreitamente ligados a motivação interna. Costa (2011) afirma que a negação da possibilidade de realização de atividades iniciadas pelas crianças, juntamente com a falta de sensibilidade e a ausência da aptidão de motivação por parte do professor, compromete o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, pois estas características pessoais e profissionais são essenciais na interação, no processo ensino-aprendizagem.

O professor se preocupava muito em estar desempenhando um bom trabalho, se questionava se as crianças estavam realmente aprendendo. Todavia sua prática pedagógica denotava uma visão de aprendizagem limitada à alfabetização e apreensão de operações matemáticas. A utilização de materiais recicláveis para esse fim foi verificada, por diversas

vezes, como a utilização de copos descartáveis, recipientes de água mineral, tampas de garrafa pet, papelão e outros. Aprender a somar, subtrair e a iniciação a leitura por parte das crianças com o reconhecimento de letras e sílabas estava presente no maior período destinado às atividades pedagógicas na rotina da turma.

Na utilização de cartas com questões de adição escritas em papelão (Imagem 9), as crianças, que recebiam tampas de garrafa pet, deveriam separar os números de tampas correspondentes às informações contidas nas cartas e somar as tampas informando um resultado final ao docente. A criança que acertasse as operações continuava a realizar a brincadeira e ganhava a carta para si, se errasse passava a vez para outra. Monteiro (2010) retrata a importância de trabalhar elementos da matemática com a criança desde muito pequenas para que elas possam construir conhecimentos matemáticos atribuindo sentidos a estes. A autora ressalta que, para maximizar os benefícios do trabalho com conhecimento matemático, faz-se necessário que as próprias crianças solucionem os problemas relacionados ao sistema numérico, às medidas, aos espaços e formas, assim as crianças poderão desenvolver as capacidades de generalização, análise, sintetização, de formular hipóteses, refletir, deduzir e argumentar.

Imagem 9 - Jogos de conhecimento matemático



Fonte: Arquivo do pesquisador, 2016.

Outra atividade que aparece, quase que diariamente em forma de conteúdos trabalhados por Carlos com as crianças, é o ensino de letras, diferenciação entre vogais e consoantes e formação de sílabas. Nesse processo, as crianças cobrem, copiam, pintam as diversas letras do alfabeto, repetem as sílabas com determinadas iniciais e conhecem as letras iniciais das palavras. Mello e Farias (2010) critica essa forma de trabalho com leitura e escrita

na Educação Infantil por que “forma gente que lê sem compreender o que lê e que escreve sem autoria” (MELLO; FARIAS, 2010, p.45).

Na sala de atividades, os movimentos amplos das crianças estão rotineiramente presentes, muitas vezes são pensados pelas próprias crianças, poucas vezes presenciei o professor propor alguma atividade com a finalidade de proporcionar a ampla movimentação das crianças dentro da sala, ao contrário, em algumas oportunidades o docente chega a reprimir essa movimentação.

Nos momentos em que o professor se encarrega de preencher a burocracia escolar (planejamento e relatório de atividades, frequência de alunos, ocorrência de atividades etc) é quando as crianças aproveitam para brincar, realizar atividades circenses e de movimentação ampla. Neste momento, o professor, geralmente ligava a televisão e passava um filme de desenho animado ou DVD de músicas com clips infantis (Imagem 10).

Imagem 10 - Crianças assistindo desenho animado



Fonte: Arquivo do pesquisador, 2016.

As crianças, que certamente já haviam assistido aqueles mesmos filmes e clips algumas vezes, rapidamente se cansavam daquela atividade e começavam a criar brincadeiras e a interagir com os colegas de forma rica e criativa, fazendo desse momento um tempo especial para a promoção do seu desenvolvimento, pois as brincadeiras que surgiam quase sempre envolviam o brincar de faz de conta com jogos de papéis, que, segundo Vigotski representa a atividade guia para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, contribuindo para a formação da psique e da consciência da criança (VIGOTSKI, 2008).

Dentre essas atividades de brincar de faz de conta que tinham relação direta com a ampla movimentação das crianças destaco algumas. A primeira diz respeito a uma brincadeira de trem que apareceu repetidas vezes. As crianças representavam vagões e sempre existia um

maquinista intitulado por elas de motorista. Ao motorista cabia a função de levar todos em segurança aos destinos, desviar dos obstáculos pelo caminho, parava para a descida e subida de passageiros no trem, tinha muitas responsabilidades. O motorista era muito respeitado pelas crianças, por essa razão todos queriam exercer esse papel. Muitos conflitos emergiram daí, o professor focado em preencher suas obrigações acabava por falar apenas “parem de brigar!”. Perdia uma oportunidade de atuar como mediador dos processos de conflito. Como nos aponta o estudo de Teixeira (2012), a mediação do professor na organização do ambiente e de materiais é essencial para diversificar as atividades, intervir em situações de conflito e potencializar a aprendizagem e por consequência o desenvolvimento.

Outra brincadeira de faz de conta que corriqueiramente as crianças desenvolviam era relacionada a uma fazenda. As crianças imaginavam uma propriedade rural e cada uma delas fazia um animal, enquanto outras faziam o papel do fazendeiro, do vaqueiro. Os animais que eram as próprias crianças ficavam guardados no curral que ficava debaixo das mesinhas da sala de atividades. Era tarefa do vaqueiro a mando do fazendeiro soltar os animais, dar alimentação, água, prendê-los para garantir o sono. As crianças simulavam montarias, rodeios e vaquejadas, cachorros que ajudam o vaqueiro a prender a boiada, imitavam brigas de touros, quando o barulho se intensificava o professor as repreendia.

Em certa oportunidade, o professor, após terminar de preencher o diário de classe, ficou apreciando a brincadeira, sorria, mas perdia uma oportunidade de intervir e atuar como parceiro mais experiente na brincadeira de faz-de-conta, auxiliando a resolver possíveis conflitos e organizando o espaço de forma a maximizar as possibilidades de desenvolvimento através desta atividade. Carlos também não costumava fazer anotações sobre o que as crianças brincavam e as situações vivenciadas por elas nas diversas situações para retomar posteriormente. Esse seria um rico material de análise para que o docente pudesse perceber uma gama de possibilidades de trabalho com os pequenos.

Em outro momento, Everton e Kennedy brigam pelos poucos brinquedos que estão a sua altura, o docente observando aquela situação se dirige até eles, pega o objeto das suas mãos e os ergue pondo na prateleira. No exemplo citado, a interação de Carlos com as crianças ocorre de modo taxativo e a forma que encontra para resolver o dilema é retirando o brinquedo de ambas as crianças, talvez, como forma de mostrar a elas que estavam equivocadas em brigar pelo brinquedo. O docente poderia agir de forma mais qualificada resolvendo o problema em um fraterno diálogo com as crianças, tendo em vista que a briga pelo brinquedo pode ser fruto de um processo de desenvolvimento da criança, que conforme Wallon (1989), crianças de três a seis anos, no período personalista, necessitam se diferenciar

do outro para afirmar sua singularidade. Esse processo ocorre, primeiramente, com a conscientização de ser diferente do outro, posteriormente com a necessidade de domínio e pertencimento do objeto, baseado num sentimento de competição.

Uma atividade que Julia gostava de fazer era se imaginar como campeã de ginástica (Imagem 11), ela fazia vários elementos gímnicos como pontes, aberturas, estrelinhas e cambalhotas. Tentava mostrar para o docente o que sabia fazer, mas ele quase sempre estava ocupado demais para lhe dar atenção ou não achava que isso era importante. Ela ficava triste, queria um pouco de atenção, precisava mostrar tudo o que sabia a alguém.

No dia 18 de agosto, após uma tentativa frustrada de demonstrar uma abertura ao professor, pois o docente não deu atenção à garota, Júlia veio até mim e fez uma pequena apresentação, eu dava os parabéns à ela, dizia que se continuasse assim com muito treinamento e esforço ela estaria representando o Brasil nas Olimpíadas. Ela se sentia mais motivada a praticar e falava que via as ginastas nas Olimpíadas do Rio de Janeiro 2016 e queria ser igual a elas (DIÁRIO DE CAMPO, 18 de agosto de 2016).

Imagem 11 - Faz de conta que sou ginasta



Fonte: Arquivo do pesquisador, 2016.

Em alguns momentos, o professor se esforçava para realizar algumas atividades que envolvessem ampla movimentação das crianças, alguns dias ele levava as crianças para o quintal e permitia que elas brincassem livremente com pneus velhos que havia na UMEI. Em outros dias, as levava para tomar banho em uma pequena piscina de plástico na área da lavanderia, era uma grande festa, as crianças podiam brincar na água, pular, se divertir e criar novas atividades, o professor não costumava intervir, apenas ficava olhando para que não ocorresse nenhum acidente.

Mesmo nos momentos em que as crianças participavam de brincadeiras pedagógicas com a finalidade de aprender operações matemáticas elas sempre achavam espaço para brincar de forma espontânea. Utilizavam as tampas de garrafa pet para brincar como se fossem bolinhas de gude, as cartas para fazer castelos, girar as tampas feito pião, de jogar as tampas para debaixo da mesa só para terem a oportunidade de sair de sua cadeira para pegá-las etc.

Até mesmo atividades de ampla movimentação serviam de apoio para o desenvolvimento de conteúdos com as operações matemáticas de adição e subtração.

Hoje o professor propôs uma atividade que consistia nas crianças jogarem um grande dado para cima e depois verem o resultado. Todos queriam pegar o dado para jogar para o alto, para eles era a parte mais divertida da atividade. Os resultados das faces dos dados eram convertidos pelas crianças em números de tampas de garrafa pet que por determinação do docente deveriam ser somadas ou subtraídas. (DIÁRIO DE CAMPO, 09 de setembro de 2016).

Metzner (2004) tece críticas ao trabalho com a ampla movimentação das crianças como forma de trabalhar conteúdos na Educação infantil. Para a autora o trabalho com os movimentos das crianças tem sua própria especificidade e contribuição para o desenvolvimento da criança e não pode ser utilizado como “muleta” para o trabalho de outras esferas do desenvolvimento.

Nos dias em que o professor trabalhou os conteúdos sobre os órgãos dos sentidos, também se utilizou de atividades de ampla movimentação das crianças para que elas pudessem fixar o que era repassado. Dentre essas podemos destacar a cabra cega e músicas temáticas que tratassem de algum desses órgãos e de partes do corpo.

Ao colocar as músicas o professor logo ensinava uma coreografia para as crianças acompanharem quando as palavras da canção fossem sendo proferidas. Cada uma deveria fazer a coreografia ao lado de sua mesinha; na tentativa de sair de sua posição, Carlos repreendia, como fez com Luan “lá no seu lugar Luan”, “no seu lugar com calma pra não bater o coleguinha” (DIÁRIO DE CLASSE, 16 de setembro de 2016).

Ainda tratando sobre os órgãos dos sentidos, agora sobre a importância da visão, o professor propôs uma atividade que demonstraria para as crianças a importância desse sentido pela ausência dele. Propiciou as crianças brincarem de cabra-cega mostrando a elas como a visão é importante para as pessoas se localizarem no espaço e colaborando ainda para que elas compreendessem que mesmo sem este órgão do sentido nós podemos utilizar os demais para viver bem, como as pessoas com deficiência visual e de baixa visão que, muitas vezes, possuem uma melhor acuidade auditiva que as pessoas que não possuem essa necessidade

especial. Essa atividade colaborou para a interação entre as crianças e para apreensão de regras, tendo em vista que todas elas querem ser a cabra-cega e por isso facilitam ser pegas pelo pegador, mas o professor, intervindo nessa situação, instituiu que quem facilitasse ser pego pela cabra cega não seria a cabra cega, provocando uma situação de respeito às regras do jogo.

Em outra oportunidade, o professor colocou caixas com brinquedos no chão para as crianças as manipulassem, enquanto ele foi a sua mesa para escrever as atividades desenvolvidas no dia. Carlos perdeu uma grande oportunidade de interagir com as crianças, colaborando como parceiro mais experiente na organização do espaço e das atividades para favorecer o desenvolvimento das atividades, principalmente a brincadeira de faz-de-conta com jogos de papéis, atividade guia do desenvolvimento em idade pré-escolar (VYGOTSKI, 1996).

O professor, também, desenvolveu atividades de ampla movimentação com finalidades em si mesmas com aspecto lúdico-recreativo, dentre estas, destacamos a “siga o mestre”, “corrida de três pernas” e “dança das cadeiras”.

A atividade de siga o mestre foi desenvolvida pelo professor na qual uma criança era escolhida para ser o olheiro que deveria sair da sala enquanto os demais decidiam quem seria o mestre da rodada. Quando o mestre era escolhido, o olheiro retornava à sala de atividades, o mestre realizava gestos e movimentos que deveriam ser repetidos pelos demais e o olheiro deveria ficar atento e teria três tentativas para descobrir quem estava dando os comandos para o grupo. Descoberto, o novo olheiro seria o mestre da rodada anterior.

Na atividade de “siga o mestre” foram muitas as possibilidades de ampla movimentação e de gestos propostos pelas crianças, elas pularam, marcharam, bateram palmas, bateram partes do corpo, fizeram sons com a mão na boca, andaram, balançaram as mãos e os pés etc. Quem não realizava os movimentos conforme o mestre era advertido pelo professor, “quem não tá fazendo não vai ser o olheiro”, incentivava as crianças e o mestre a sempre inovarem nos movimentos, falava “não pode parar, não pode parar, vamos, olha o movimento (...) bora mudar esse movimento, cadê o movimento que o colega tá fazendo, bora fazer?”. Esse incentivo à participação na atividade era essencial para que todos se sentissem motivados (DIÁRIO DE CLASSE, 30 de setembro de 2016).

A brincadeira “corrida de três pernas” unia duas crianças amarrando uma perna de uma à perna de outra por uma faixa de pano, as duplas deveriam correr com as pernas atadas até um ponto, a dupla que chegasse primeiro ganharia.

O professor realizou a corrida de três pernas, sua ideia era que as crianças trabalhassem juntas. O professor explicou: “olhem bem, prestem atenção, uma dupla vai disputar com a outra. Pensem, vocês vão ter que brincar juntos”. Antônio então

fala: “Senão vai cair!” Carlos responde: “é, tem que ir junto com o colega”. Antônio retruca: “vai bater”. O professor então orienta: “não, não vai bater, depende de você, se você for individualista vai bater, mas se você não for individual você não vai cair, você vai chegar lá”. No decorrer da atividade uma dupla caiu e o professor logo se pôs a tirar as lições do ocorrido, afirmando: “a dupla caiu porque não trabalhou em equipe, e contraposição os integrantes da outra dupla souberam colaborar um com o outro e chegaram até a linha a vitória”. O professor, então, manda as duplas sentarem-se e pede para eles desamarrarem o nó da faixa de pano que os unia, uma dupla pede ajuda do professor para desatar a amarração. Carlos então fala: “não, eu quero que vocês façam isso”. Uma dupla tira a faixa por baixo dos pés, o professor diz: “era pra eles terem continuado tentando que iriam conseguir, não era pra tirar por baixo”. Carlos se volta para a outra e fala: “vocês são capazes, continuem tentando”. Enfim a dupla desamarrou o nó e o professor dá os parabéns a eles.

Por fim, o professor explica às crianças que seu objetivo era que elas trabalhassem cooperando uns com os outros e que não as ajudou a desatar o nó porque queria mostrar a elas que eram capazes de realizar a missão de desatar o nó. “Eu quero mostrar pra vocês que há momentos que a gente não consegue caminhar sozinho, a gente precisa de alguém. Vocês viram como é difícil correr com o colega? Vocês tem que arrumar uma forma de chegar lá, quem chega caído não ganha, quem é individualista não ganha, ganha quem chega de pé, se eles chegaram em pé ajudando um ao outro todos podem né. Então vamos lá”.

Dessa forma, o professor instigou as crianças a trabalharem a cooperação entre elas e levou-as a pensar de forma coletiva em solucionar problemas que surgissem no decorrer da atividade, deu oportunidade de todos participarem algumas vezes da brincadeira e todos conseguiram, com maior ou menor numero de tentativas, chegar ao final. Isso é extremamente importante para a formação da identidade e da personalidade da criança em idade pré-escolar, a promoção de autonomia e da autoestima da criança proporciona inúmeros benefícios para o seu desenvolvimento (WALLON, 1989).

Outra atividade desenvolvida pelas crianças era a dança das cadeiras.

Na atividade de dança das cadeiras, ao som de uma música, as crianças giram em torno de cadeira colocadas ao centro em número inferior ao de participantes, quando a música para, todos devem sentar-se em uma cadeira, quem fica em pé é excluído da rodada. O professor introduz algumas regras como não poder andar pegando nas cadeiras feito corrimão, pede para por as mãos para trás do corpo e informa que quem já saiu não pode retornar a atividade. Eva tenta voltar à brincadeira, o professor a repreende dizendo “Eva sai fora, você já saiu da brincadeira”. No fim da atividade restam apenas um menino e uma garota, o professor pede então torcida dos meninos para o moço e das meninas para a colega, a música para e a menina senta-se primeiro, os garotos inconformados gritam, não aceitam perder, Thiago chega a chorar, pedem revanche.

Os meninos perdem novamente. Thiago fica extremamente frustrado, chora, grita, esperneia, não aceita perder de forma alguma, o professor fala “calma, calma, hoje você não ganhou, mas amanhã você pode ganhar. Thiago chora cada vez mais alto gritando “eu quero de novo”. O Carlos retruca “é assim mesmo meu filho, amanhã a gente vai de novo, se você fica assim a gente nunca mais vai brincar, você não sabe perder. Na vida agente ganha e a gente perde, a gente só não ganha não”. Thiago grita e começa a arrastar as cadeiras para o centro da sala onde estava sendo desenvolvida a atividade, quer de todo modo outra vez.

O professor novamente conversa com ele, explica que nem sempre ganhamos, que temos que saber como reagir nos momentos de vitória e nas derrotas. Explica, novamente, que no outro dia irão brincar novamente, o garoto vai aos poucos se acalmando e aceita a proposta do professor (DIÁRIO DE CLASSE, 30 de agosto de 2016).

Vygotski (1996) elenca vários benefícios das interações positivas de um parceiro mais experiente para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como linguagem, memória, pensamento, atenção voluntária, percepção etc, nesse sentido as contribuições que o professor pode dar em uma situação de dilema, como a citada acima, podem ser cruciais para o desenvolvimento de Thiago, suas ações podem marcar sua subjetividade, afetividade e psique.

Muitas situações da vida cotidiana são retratadas nas brincadeiras infantis. Questões envolvendo gênero, são comuns, como pode ser observado no exemplo a seguir:

Kenedy pega um cesto cheio de brinquedos que estava escorado no canto. Abre e escolhe para brincar dois sapatos femininos de salto alto de brinquedo, coloca nos pés e anda como se estivesse desfilando. Ana chega até ele e fala que isso é coisa de menina, ele ignora o que a coleguinha fala e continua a brincar. Veio até mim e perguntou se usar aqueles sapatos era coisa de menina, falei a ele que não, que ele poderia brincar com o brinquedo que depois ele poderia tirá-los e continuaria a ser menino. Então ele se dirige até o cesto de brinquedos pega uma escova de pentear cabelos e vem minha direção e pede pra me pentear (DIÁRIO DE CAMPO, 20 de setembro de 2016).

Finco (2007) discute sobre questões de gênero na educação infantil e relata que muitas vezes as próprias docentes trabalham de forma opressora e reproduzem a cultura do machismo e do patriarcado, estabelecendo formas de se vestir, de se comportar, de brincar e condutas apropriadas a meninos e meninas, contribuindo de forma negativa para a construção de suas subjetividades. Carlos, porém, ao observar a brincadeira da criança ágil de forma indiferente, não interviu de nenhuma maneira.

Ao se aproximar do fim das atividades da manhã o professor iria colocar para as crianças assistirem um filme de desenho animado que estava armazenado em seu *pen-drive*. Acidentalmente, ele coloca um vídeo de uma apresentação de carimbó que também estava salva no hardware. Ele diz que iria tirar, mas as crianças pedem para assistir o vídeo, se mostraram muito interessadas pela apresentação e pela dança. O professor se senta em sua mesa olha o celular e preenche os diários e registro de frequência. Não propõe nenhuma atividade que envolva o empolgante ritmo paraense, não trata da formação histórica e cultural da dança, nem propôs qualquer atividade rítmica e de expressão corporal. Assim, perde uma rica oportunidade de trabalhar um dos mais importantes elementos da cultura paraense (DIÁRIO DE CAMPO, 19 de setembro de 2016).

O fato de Carlos não ter mediado um processo de apropriação da cultura local pelas crianças nos chamou atenção. O carimbó, ritmo e dança típico do Pará, tem enorme peculiaridade e vínculos com a formação do povo da região. Essa dança como prática popular

tem se perdido, ficando muitas vezes restrita ao período de festas juninas, quando os grupos de carimbó apresentam-se nas quermesses. É cada vez mais rara a população, de modo geral, se reunir para dançar carimbó. Por essa razão, a Educação Institucionalizada teria um papel fundamental ao propiciar experiências de apropriação cultural por parte das crianças do folclore da região. Teixeira (2012) afirma a criança constitui-se enquanto sujeito na interação com o contexto histórico e cultural em que está inserido, mas para aprender como pensam, falam, agem e sentem os indivíduos de seu grupo social é necessário que a criança vivencie elementos de sua cultura.

Em outro dia, o professor levou as crianças para a área da maloca, pegou colchonetes e espalhou pelo espaço. As crianças ficaram muito curiosas esperando o que poderia acontecer. Então ele falou que eles iriam brincar um pouco com o corpo, começou a propor exercícios de ginástica estáticos, fez a ponte, um aviãozinho e movimentos com origem na Yoga (Imagem 12).

Imagem 12 – Brincando de aviãozinho



Fonte: Arquivo do pesquisador, 2016.

A vestimenta do professor não o permitia demonstrar a atividade para as crianças. Carlos estava sempre com calça jeans que limita grandemente a amplitude articular prejudicando a possibilidade de movimentação e restringindo as possibilidades de experiências que as crianças poderiam vivenciar com o professor na UMEI. Em sua pesquisa histórica sobre a vestimenta destinada à prática de exercícios físicos, Soares (2011) afirma que as roupas com essa finalidade evoluíram ao longo do tempo e tem papel fundamental na promoção de maior liberdade e possibilidade de movimentação dos indivíduos.

Durante a semana da criança (Imagem 13), a UMEI implementou um projeto pensado pelos próprios professores. Algo que fugisse da rotina a que as crianças e educadores estavam submetidos. No início de cada turno de atividades, as crianças eram levadas para o pátio central e lá participavam de atividades recreativas, brincavam, cantavam, dançavam livremente, assistiam apresentações teatrais elaboradas por estagiários de Instituições de Ensino Superior. Grande parte dessas atividades envolvia ampla movimentação das crianças e proporcionavam interação de turmas de idades diferentes, tornando a UMEI um espaço rico em experiências.

Imagem 13 - Projeto semana da criança



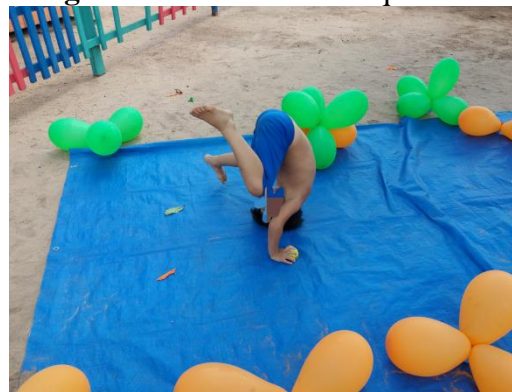
Fonte: Arquivo do pesquisador, 2016.

Durante esta semana, também, foram desenvolvidas atividades de ampla movimentação na área da maloca, no quintal e no jardim da UMEI (Imagens 14 e 15). Observamos a presença de atividades de ginástica, circuitos de psicomotricidade e jogos de iniciação esportiva. Inicialmente as atividades na área externa, onde se localiza o quintal e nele a maloca, foram atividades guiadas pelos docentes; todas as crianças das diversas idades e classes puderam interagir juntas.

Percebemos que as primeiras dinâmicas e brincadeiras realizadas foram pensadas e planejadas pelo conjunto de educadores, porém, logo essas atividades se encerraram, e por falta de planejamento de atividades guiadas pelos professores e auxiliares, deixaram as crianças livres para interagirem no espaço. Observamos que não foi algo planejado deixar as crianças à vontade para se movimentarem e realizarem as atividades e brincadeiras que assim desejassem. Na verdade, por falta de opção resolveu-se deixá-las livres.

Imagem 14 - Atividades no quintal I

Fonte: Arquivo do pesquisador, 2016.

Imagem 15 - Atividades no quintal II

Fonte: Arquivo do pesquisador, 2016.

Outro ponto se refere a este mesmo momento, as crianças puderam brincar livremente, mas os docentes não se preocuparam em auxiliá-las em suas dificuldades ou em resolver os possíveis conflitos que surgiram nessa situação, nem auxiliar as crianças no desenvolvimento das atividades. Não houve qualquer objetivo pedagógico com aquele momento. Foi um tempo de liberdade para as crianças, mas também para os professores e auxiliares que ficaram reunidos na maloca lanchando e conversando.

4.4 AS CONCEPÇÕES DE MOVIMENTOS AMPLOS E DESENVOLVIMENTO INFANTIL DO PROFESSOR

Na tentativa de perceber a concepção do professor sobre os movimentos amplos e o seu papel no desenvolvimento infantil, bem como compreender melhor aspectos imbricados na prática docente, observados durante a pesquisa de campo, realizamos entrevista semiestruturada, composta de sete questões e seus desdobramentos.

A primeira questão dizia respeito a sua vida profissional, a intenção da pergunta era entender como se estabeleceu a relação do professor com a Educação Infantil na tentativa de verificar se sua trajetória de vida poderia relacionar-se com elementos de sua prática pedagógica atual. Carlos conta que já trabalha como professor a mais de vinte e cinco anos. Formou-se no magistério em 1998, mas, antes disso, já atuava como docente em uma escola particular em Santarém, na qual trabalhou com turma de alfabetização e de primeira a quarta série do ensino fundamental.

Trabalho há 25 anos como professor. Apenas em 1998 me formei no magistério, mas eu já trabalhava como professor antes disso. Eu comecei numa instituição particular onde trabalhei 18 anos, com turmas de 1ª a 4ª série e tive também experiência com a alfabetização [...]. A experiência que eu tive com a escola particular ela me serve hoje para fazer realmente um trabalho realmente de qualidade e comprometido, né!

Porque na escola particular a gente realmente assume um compromisso e na rede municipal, muitas vezes, faz-se como dá pra fazer, mas trago da minha experiência do particular pra rede municipal a reponsabilidade, o compromisso. Aí em 2002 eu entrei pra cursar pedagogia, eu terminei o curso e logo em seguida fiz o concurso pra professor de educação infantil e passei. Aí na Educação Infantil já são seis anos como professor, que é o mesmo período que tô na rede municipal.

Podemos verificar a longa experiência profissional do professor que, em sua trajetória profissional, já atuou na alfabetização de crianças, no Ensino Fundamental de primeira à quarta série e na Educação Infantil; destacamos, também, a experiência de viver as realidades das redes pública e privada de ensino. O discurso do professor, porém, aponta uma visão de valorização da educação particular em detrimento da pública. Tendo em vista que dá a entender uma necessidade contínua de busca da qualidade na escola paga enquanto na escola pública a qualidade do trabalho só acontece pela vontade do professor, e quando isso não é uma realidade faz-se de qualquer forma, ou da forma que dá pra fazer.

Conforme retratado nos estudos de Saviani (2005), a dualidade pública x privada tem bases históricas no Brasil, remontam ao período imperial, mas a desvalorização do público em favor do privado, no entanto, toma maiores proporções a partir da aplicação de uma visão neoliberal de educação, constituída no Brasil a partir da Reforma do Estado Brasileiro após a redemocratização. Essa visão leva ao sucateamento da escola pública e à propagação da ideologia de que o público tem menos qualidade que o particular. Essa visão, muitas vezes, é internalizada pelos próprios professores das redes públicas de ensino, como é o caso de Carlos, que parece menos empenhado à ação na rede pública em favor do fazer docente mais comprometido na instituição privada.

A mudança de atuação profissional realizada por Carlos da escola privada para a rede pública de ensino e a mudança de etapa educacional do Ensino Fundamental para a Educação Infantil foi impactante para o professor.

Logo no primeiro momento foi bem complicado, porque você tá vindo de uma instituição particular e entra na rede municipal, então houve um impacto muito grande, eu pensei em desistir em um primeiro momento, mas porque eu tinha passado no concurso e passado por todo esse processo eu resolvi persistir, mas graças a Deus hoje eu já me encontro em um outro processo na educação infantil, tenho um outro olhar, quero cada vez mais aprofundar os estudos dentro da educação infantil, para saber como conduzir cada situação que aparecer e o ensino na educação infantil.

Huberman (2000), tratando da carreira docente, afirma que o professor em sua vida profissional passa por alguns momentos e fases, apresentando características diferentes em cada um desses graus. Para o autor, os três primeiros anos de ingresso na carreira docente apresentam-se como um momento de impacto com a profissão. Embora Carlos já seja um

professor experiente há época da mudança, as alterações foram impactantes ao ponto de provocar uma crise, mesmo que breve. O fato de ter permanecido, todavia, induz à ideia do compromisso do professor consigo mesmo e com sua profissão, o que pode ser benéfico para a consolidação de sua carreira.

A segunda pergunta direcionada a Carlos dizia respeito a qual era sua formação inicial na graduação, e se em sua formação ele cursou algum componente curricular relacionado à ampla movimentação das crianças e à expressão corporal. A resposta de Carlos demonstra que o curso de formação inicial pecou em não proporcionar, ao docente, experiências de trabalho com ampla movimentação e expressão corporal das crianças.

Sou Licenciado Pleno em Pedagogia. Assim, com o movimento nenhuma [disciplina]. Temos muitas metodologias, metodologia do ensino de português, da matemática, prática na educação infantil, mas realmente a questão de tu trabalhar os movimentos corporais pra que tu fosse usar nesse aprendizado profissional eu não recebi. (grifos nossos).

Esse relato do docente corrobora com o estudo desenvolvido por Sá (2013) com vinte professores da rede pública municipal de Educação Infantil de Santarém. No qual, quando questionados se sua formação profissional lhes deu bases sólidas para o trabalho com o corpo e o movimento de crianças na Educação Infantil, a maioria dos docentes investigados afirmou que sua graduação não proporcionou conhecimentos suficientes para trabalhar com atividades relacionadas à expressão corporal e movimentos amplos das crianças. Uma parcela menor dos sujeitos da pesquisa afirmaram os conhecimentos tratados em relação a essa temática na graduação foram visualizados através de disciplinas como jogos, brincadeiras e ludicidade. Tratando da formação acadêmica dos Licenciados em Pedagogia, Kishimoto (1999) e Calavaro e Muller (2009) afirmam que, geralmente, os cursos de formação na área não trazem em sua grade, componentes curriculares que abranjam diretamente o movimento, as autoras reafirmam que não se verificam nos referidos cursos nem mesmo conteúdos como linguagem corporal, cultura corporal e expressão corporal.

Muitas vezes, o que ocorre nos cursos de formação inicial e é atestado em inúmeros estudos (MACHADO, 1998; TARDIF, 2002; LEAL, 2006) é a aplicação de um modelo de educação que trata os alunos como *tábulas rasas*, que não considera seus conhecimentos e vivências sociais anteriores ao curso superior. Tais cursos se restringem a fornecer conhecimentos e informações aos alunos, mas sem realizar um trabalho que envolva aspectos sociais e afetivos considerando a forma como os futuros professores recebem, interpretam e apreendem essas informações. Assim sendo, os aspectos e concepções anteriores à formação

continuam fortes e estáveis através do tempo, pois provêm da história de vida (nos âmbitos familiar, escolar, profissional...) desses indivíduos. Consequentemente, a formação inicial tem um impacto pequeno sobre as representações dos alunos. Na maioria das vezes, eles terminam o curso sem terem sido abalados em suas crenças, e são essas crenças que vão emergir no momento de ação profissional. Assim, a precariedade na formação inicial no trato com a corporeidade pode causar dificuldades no trabalho pedagógico com os movimentos amplos de crianças na Educação Infantil, tendo em conta que os docentes acabam carregando consigo modelos de atuação profissional reforçados pelas vivências enquanto alunos, carregados de elementos da Pedagogia Tradicional que valoriza a ação mental da criança em detrimento da ação motora.

Distante de restringir-se apenas à formação inicial, esse modelo de educação, em que as representações sociais dos professores/alunos são desconsideradas, inclui, também, a formação continuada dos docentes. Segundo Candau (2003), os projetos de formação continuada efetivados no Brasil, em sua maioria, concretizam-se numa perspectiva “clássica” pautada na dicotomia entre teoria e prática e entre os que produzem os conhecimentos (universidades) e os que são responsáveis por socializá-los (professores).

Na questão que tratava da formação continuada de Carlos com foco nos movimentos amplos, questionamos se o docente participou de algum curso de formação continuada oferecido pela Prefeitura Municipal de Santarém. O professor respondeu, “cursos assim não, é muito a questão de oficinas, que ocorrem bem espaçadas, a última já faz um tempinho, bastante tempo pra falar a verdade”. Gatti (1992) afirma que cada vez mais são propostos cursos de formação continuada para professores, através de ações eventuais, descontínuas e fragmentadas e que não colaboram de forma efetiva para a melhoria da sua prática pedagógica.

Em seguida, questionamos se algum desses cursos de formação continuada tratou especificamente do trabalho com a ampla movimentação das crianças. O professor afirmou que essa temática foi abordada em oficinas que tratavam dos jogos: “Sim, porque a produção de jogos, de como usar aqueles jogos, aquele material com a criança vai trabalhar com o movimento corporal com certeza”.

Questionamos, então, se essa experiência contribuiu para a sua prática profissional e de que forma, Carlos respondeu:

Vem a contribuir sim, todo e qualquer trabalho que é realizado para o desenvolvimento do corpo da criança. Por exemplo, a questão do uso do bambolê, quando a criança vai trabalhar a questão dos conceitos matemáticos, dentro fora,

atrás, na frente, em cima, em baixo, então ela tá movimentando e ao mesmo tempo ela já tá trabalhando os conceitos matemáticos, tudo isso a gente aprende nessas oficinas.

O professor vê como positivo os eventos de formação continuada ofertados pela Rede Pública Municipal de Santarém, o que a princípio nos expõe uma intencionalidade e uma abertura a novas experiências e conhecimentos. Mizukami (2002) expõe os benefícios da formação continuada para a transformação da prática pedagógica, através do autoexame crítico e da reorientação pedagógica. “[...] É preciso intervir para desestruturar as certezas que suportam essa prática. Deve-se abalar as convicções arreigadas, colocar dúvidas, desestabilizar. A partir dessa desestabilização das hipóteses, constroem-se novas hipóteses, alcançam-se novos níveis de conhecimento” (MIZUKAMI, 2002, p. 43).

Perguntamos, em seguida, ao docente se conhecia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e o que ele poderia destacar nelas. Carlos afirma, “Eu não vou dizer que eu conheço assim com segurança, mas já tive um contato com uma parte”. Quando questionado sobre o que as DCNEI trazem a respeito da experiência com movimentos amplos na Educação Infantil, o professor responde, “em algum momento ela fala dos movimentos, mas não sei especificar o que ela fala, mas com certeza ela diz que é importante e necessário tratar dos movimentos das crianças”.

O desconhecimento de Carlos acerca das experiências propostas nas Diretrizes para os movimentos amplos das crianças é extremamente preocupante, tendo em vista que as DCNEI apresentam os princípios e fundamentos para a elaboração, planejamento, execução e avaliação das propostas pedagógicas e do currículo da Educação Infantil (BRASIL, 2013).

Quando questionado sobre o que para ele representaria os movimentos amplos das crianças, Carlos afirmou, “eu acho que são todas as formas, correndo, pulando, saltando, passando por debaixo das coisas, se pendurando, então de todas essas formas é movimentar-se, então todas as ações que mexem com o corpo né.” Observamos que o Professor apresenta uma visão genérica e até leiga sobre o que consistem os movimentos amplos das crianças.

Tal insegurança continua no decorrer da entrevista quando lhe é solicitado que fale sobre o papel dos movimentos amplos para o desenvolvimento das crianças. Carlos respondeu afirmando uma perspectiva de desenvolvimento integral das crianças, na qual o movimento influenciaria e seria influenciado por outras esferas do desenvolvimento delas. Assim, o movimento colaboraria, segundo o professor, para desenvolver a linguagem, a socialização e a afetividade.

Bom, o movimento em si, o trabalho de movimento com o corpo tá trabalhando o tronco da criança, então, eu acho que vai ajudar em todos os outros aspectos da

construção do desenvolvimento da criança. No momento dessa atividade ela vai tá desenvolvendo a socialização, porque ela vai tá interagindo com outras crianças, ela vai desenvolver a questão da linguagem, porque tem crianças que são caladinhas e outras falam demais, e vai ajudar com que ela tenha um melhor desenvolvimento da coordenação motora fina, então é um trabalho que vai ajudar muito no desenvolvimento e no trabalho com a educação infantil.

Embora não embase seus argumentos em teorias do desenvolvimento, o Docente apresenta uma visão de desenvolvimento infantil integrado no qual os movimentos das crianças estariam intrinsecamente ligados ao desenvolvimento sócio afetivo. Essa visão vai ao encontro da teoria Walloniana de desenvolvimento infantil que vê o movimento para além do simples mecanismo de interação com o mundo material, mas sim como tendo um papel primordial na construção da afetividade e na cognição (WALLON, 1989).

No trecho “[...] no momento dessa atividade [de ampla movimentação], [...] ela [a criança] vai desenvolver a questão da linguagem, porque tem crianças que são caladinhas e outras falam demais”, Carlos cita a importância dos movimentos na construção da linguagem da criança. Wallon (1989) afirma que, como os pensamentos expressos através da linguagem infantil ainda se encontram incipientes, a criança necessita dos gestos para manifestar seus sentimentos e intencionalidades, o ato mental projeta-se em atos motores. Mesmo sem um conhecimento profundo sobre o assunto o docente parece perceber alguma relação entre esses aspectos.

A pergunta seguinte na entrevista indagou se o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor estaria contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento da expressão corporal das crianças. O professor respondeu:

Eu creio que sim, porque quando você tá trabalhando a interação social através do movimento, na relação professor- aluno e aluno- aluno, você tá fazendo isso, você tá fazendo com que a criança tenha mais segurança, tanto com relação aos colegas quanto com relação ao professor. Então isso é muito bom, essa questão da afetividade. Que primeiro na educação infantil a maior relação é a afetividade, o intelectual vem depois, porque, pra mim, o primeiro aspecto na educação infantil que precisa ser trabalhado é a relação de afetividade, então, quando você trabalha esse primeiro aspecto e alcança a segurança das crianças o resto a gente consegue.

O professor firma sua prática pedagógica no trabalho com movimentos amplos e expressão corporal através das interações sociais e voltado para a construção da afetividade da criança. Ao tratar das interações estabelecidas entre crianças e o professor ou entre criança e criança, o docente afirma que isso favorece a construção de uma segurança na criança, assim, o movimento seria uma forma de interação entre os indivíduos, interação que se estabelece com seus corpos. Nesse sentido, Vygotski (1996) afirma a importância das interações para o desenvolvimento das crianças. Para este autor, as interações tem um papel essencial, o de

facilitar o processo de mediação, através de signos e de instrumentos, para possibilitar a apropriação dos elementos da cultura para que, desse modo, ocorra à aprendizagem e o desenvolvimento.

Wallon (1989) afirma a primeira função do movimento como a afetiva. É na expressão dos seus sentimentos, através dos gestos e movimentos, que o bebê primeiramente se comunica com o meio e com os outros. Em sua fala Carlos parece compreender esse processo quando afirma que a tarefa primeira na Educação Infantil é a construção da afetividade através dos movimentos.

Quando questionado se acreditava estar promovendo vivências significativas com movimentos amplos para as crianças nos variados espaços que a instituição possuía, o professor respondeu.

Eu creio que sim, olha na experiência do parquinho, lá são diferentes brincadeira, e além das brincadeiras que são livres, que vai promover a interação social, que vai promover o movimento corporal dessa criança. Também tem a maloca que eu utilizava muito, que são atividades que vai promover mais segurança no próprio corpo de como agir, de como brincar, também nos momentos dos conteúdos, você pode trabalhar lá os conceitos, você pode trabalhar lá as formas geométricas, a questão das cores, as partes do corpo, os órgãos dos sentidos, vai depender muito do profissional, né, em contato com a natureza, não ficar somente preso ao espaço da sala de atividades. Mas também levar pros outros ambientes que a instituição ti dá pra ti realizar o trabalho.

O primeiro local lembrado pelo docente, onde ele afirma ter proporcionado vivências com ampla movimentação das crianças, foi o parquinho. Embora não tenhamos visualizado nenhuma visita a esse local durante nosso período de observação não significa que o professor nunca o tenha utilizado. Mas é um apontamento significativo de que, ao contrário do que Carlos aponta, não é rotineiro o uso deste ambiente.

Outro ambiente que Carlos apontou como de uso rotineiro para o desenvolvimento das atividades é a maloca. Dos espaços externos à sala de atividades, este espaço foi o mais utilizado. Quase sempre seu uso estava associado ao repasse de conceitos e conteúdos, como formas geométricas, cores, órgãos dos sentidos e partes do corpo. Nota-se em sua fala que é uma opção intencional trabalhar em forma de conteúdos, de usar os movimentos amplos das crianças como uma forma de apoio para a transmissão destes para elas. Teixeira (2012) afirma que muitas vezes, ao proporcionarem atividades para o desenvolvimento simbólico da criança, professores usam até mesmo os espaços do brincar para o ensino de conteúdos.

[...] Aproveitam os momentos de brincadeiras que ocorrem no espaço da Educação Infantil para “ensinar” conteúdos escolares, compreendidos como formas culturalmente prestigiadas de representação do real e suas possíveis categorizações, segundo propriedades relacionais, como por exemplo, grande e pequeno, alto e

baixo, quente e frio, entre outras, ou segundo determinados tópicos instrucionais, como por exemplo, o alfabeto, os numerais, a classificação dos animais [...] (TEIXEIRA, 2012, p. 2-3).

Sayão (2002) critica essa visão de especificidade do trabalho com os movimentos das crianças na Educação Infantil. Para a autora, embora os movimentos das crianças influenciem de forma significativa as demais esferas do desenvolvimento dos indivíduos, o trabalho pedagógico com as práticas corporais nessa etapa da educação tem suas especificidades no próprio movimento, não necessitando serem justificadas ou planejadas através de conteúdos de ensino.

Quando questionado em quais momentos da rotina Carlos acreditava que os movimentos amplos das crianças estavam mais presentes, o professor aponta o período próximo ao horário de saída das crianças, com atividades de dança coreografada.

Acho que perto do horário da saída quando a gente ensaiava as danças. Porque assim era um momento que eu tava junto, porque assim, parte muito do profissional, porque não adianta que eu queira que a criança faça se eu não faço, entendeu? Pra que ela se sinta motivada, estimulada, ela precisa me ver fazendo, pra que assim ela possa fazer, então esse momento da dança, do movimento corporal, é preciso que eu faça, que eu me entregue, então é preciso que eu faça que eu me transforme em um professor criança, pra que a criança venha a fazer, pra que eu veja a criança venha fazer comigo.

Para Carlos o momento em que as crianças mais se movimentam é justamente aquele em que ele dirige a atividade. Este fato pode representar uma visão adultocêntrica, no qual as proposições do professor são valorizadas e se sobrepõe as propostas levantadas pelas crianças. Sayão (2002) nos alerta para os perigos dessa visão adultocêntrica que nos leva a uma espécie de esquecimento do tempo da infância.

[...] Esquecemos gradativamente como, enquanto crianças, construímos um sistema de comunicação com o meio social que, necessariamente, integra o movimento como expressão. Com este esquecimento, passamos, então, a cobrar das crianças uma postura de seriedade, imobilidade e linearidade, matando pouco a pouco aquilo que elas possuem de mais autêntico – sua espontaneidade, criatividade, ousadia, sensibilidade e capacidade de multiplicar linguagens que são expressas em seus gestos e movimentos. Os adultos tendem a exercer uma espécie de dominação constante sobre as crianças, desconhecendo-as como sujeitos de direitos, até mesmo não reconhecendo o direito de movimentarem-se (SAYÃO, 2002, p. 57-58).

Para romper com essa visão pautada na visão do adulto, Teixeira (2012) aponta importantes interações dos professores junto às crianças como forma de organizar os espaços e motivar as crianças na apropriação dos elementos da cultura. O professor tem, nesse sentido, importante papel na mediação do processo de apropriação dos objetos e símbolos pelas crianças. De fato, era constante nas atividades de ampla movimentação, propostas pelo

professor, que ele estivesse realizando-as junto das crianças, falando palavras de incentivo e mostrando os exercícios para elas.

4.5 ANÁLISE DOS MOVIMENTOS AMPLOS E AS PERCEPÇÕES DO PROFESSOR SOBRE O COMPORTAMENTO, REAÇÕES E SENTIMENTOS DAS CRIANÇAS

Para auxiliar na compreensão e análise das experiências com movimentos amplos das crianças, foram filmados diferentes momentos do cotidiano na UMEI, para focar variadas situações em que as crianças vivenciavam ou deixavam de viver momentos de expressão corporal e ampla movimentação. Posteriormente, essas situações foram selecionadas e recortadas em três episódios que retratam ocorrências comuns no cotidiano da instituição e que podem contribuir, positiva ou negativamente, para a constituição da corporeidade infantil. Tais episódios foram alvo de discussão com o docente durante uma entrevista.

As questões feitas ao professor, referentes às cenas, foram elaboradas para proporcionar uma reflexão e análise de seu próprio comportamento e sentimentos, e também sua percepção sobre o comportamento, reações e sentimentos das crianças nas atividades de ampla movimentação ou de restrições às vivências corporais, o que possibilitou uma melhor compreensão sobre suas proposições e intervenções, ou não, em cada situação.

4.5.1 Episódio 1: Ginasta

O Professor arruma objetos e papéis em sua mesa, em seguida se dedica a preencher o registro de atividades diárias. Nesse momento, Júlia se aproxima dele e tentar mostrar-lhe alguma coisa. O professor ocupado diz que depois ela poderia ir até ele. Júlia então vem até nós e nos diz que queria ser uma ginasta e competir nas olimpíadas, em seguida passa a nos mostrar alguns elementos de Ginástica que conhecia, realizou abertura, ponte e pôs os pés atrás da cabeça. Entre cada exercício sorria e fazia poses. Depois veio nos falar que gostaria de ser uma ginasta e queria ir disputar uma olimpíada.

Apesar de ser orientado a não se manifestar durante a exibição do vídeo com os episódios, para observar e analisar atento a situação e, caso necessário, depois seriam revistas as cenas, o docente se manifesta e fala: olha ela mostrando toda a sua elasticidade e movimentos. A entonação de voz do professor, ao mesmo tempo que aparenta uma afirmação, demonstra ar de espanto e admiração pelos exercícios realizados pela criança.

Ao final da exibição, perguntamos a Carlos o que estava acontecendo no vídeo. O docente então responde:

É um momento que ela mesmo está usando pra expressar suas habilidades e ela se sente bem, porque você pode perceber que ela está ali contente, né. A criança também demonstra o que ela sabe, os seus movimentos que ela trás, o saber da primeira instituição que é a instituição família, é importante para que outras crianças também possam demonstrar aquilo que ela já sabe.

O professor ignora completamente sua atitude de negar a escuta e atenção à criança e passa apenas a descrever como ela esta se expressando corporalmente. Maudonnet (2012) afirma que em um currículo com perspectiva de ser construído no cotidiano, como parece ser a proposta contida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), junto com as crianças, é essencial o processo de escutar as crianças e de suas manifestações, considerando-as como sujeitos competentes. O professor reconhece que a criança carrega consigo conhecimentos anteriores ao ambiente escolar, mas sua prática parece negligenciá-los.

Questionamos, em seguida, se essa criança costumava fazer esses exercícios. Carlos responde:

Nas conversas que a gente tem com a criança, ela sempre relata as experiências da casa, da família, então tem crianças que diz: tio, eu canto, eu danço. Então, essa criança fazia toda a sua elasticidade, é a habilidades que ela tem. Então essas experiências são muito boas, isso desperta nas outras crianças a vontade de fazer também.

O professor não deixa explícito em sua resposta que ele tinha conhecimento dela realizar esses movimentos. Mas afirma que o fato dela fazer estes exercícios que trabalham sua elasticidade é uma habilidade que ela precisa desenvolver e isso incentivaria outras crianças a desenvolverem suas habilidades também.

Em seguida, questionamos o docente sobre qual foi a reação dele no momento em que Júlia tentou mostrar suas habilidades. Ele conta que ela tentou mostrar para ele, mas ele já havia notado desde o ano anterior as habilidades da menina.

Chegou sim, e assim, eu percebi desde o ano passado, na cantata de natal, que ela fazia os movimentos com muita facilidade, então quando ela veio ser minha aluna, é [...] eu já sabia dessa facilidade dela. Nós professores a gente tem que explorar isso na criança, porque nós professores, é... queremos que a criança desenvolva só o intelecto, mas as vezes essa criança não tem uma habilidade só nisso, e as vezes a forma que você conduz aquilo que você quer atingir não vai de encontro com o que a criança quer, as vezes eu agi assim, esse foi um momento. Então é um pouco difícil, porque a criança também tem outras habilidades que eu, enquanto profissional de educação infantil, também tenho que dar oportunidade a ela. Eu vou estar ajudando a minha criança a crescer em um ambiente em que ela se sinta segura, se sentir, assim, importante, porque eu to dando abertura pra ela, eu não tenho que simplesmente levar tudo ditado, pronto e acabado e achar que deve ser aquilo. Tem momentos que você tem que ser flexível e deixar com que a criança também faça, porque ela vai fazer com certeza.

Apesar de Carlos não tratar diretamente de sua atitude, mas faz uma importante reflexão sobre sua prática como professor na Educação Infantil. Afirma que muitas vezes a prática dos professores ignora as vontades das crianças e impõe as diretrizes do adulto. Carlos reflete ainda que a criança tem outras habilidades que o profissional de Educação Infantil necessita dar oportunidade para ela mostrar. O professor completa que com essa atitude dará à criança possibilidade de se desenvolver de forma significativa obtendo maior autoconfiança e motivação, pois se sentirá mais segura para expressar-se através de gestos e movimentos. Dalbosco (2007) nos chama atenção para o perigo do diretivismo exagerado, que deriva do autoritarismo do adulto em relação à criança, levando a uma moldagem do comportamento dos pequenos de acordo com as vontades dos adultos.

Ao ser indagado sobre como o docente achava que ela estava se sentindo fazendo essa atividade, o professor responde dizendo que ela estava se sentindo feliz. “Ah, eu acho que ela tá se sentindo feliz, porque ela está demonstrando a habilidade que ela tem. Todo mundo tá vendo, né, e a ação dela, o comportamento dela, vai fazer com que outras crianças façam também”. Realmente é notória a felicidade da menina em seu sorriso e satisfação em estar realizando essa atividade. No entanto, Carlos afirma que apenas a mobilização da criança em realizar essa atividade vá possibilitar que outras crianças se sintam motivadas a realizar outras atividades que demonstrem suas habilidades. O docente não se percebe como importante nesse processo, nem o quanto o incentivo do professor é essencial para que outras crianças aprendam e apreendam a se expressar corporalmente ou de outras formas peculiares, com outras habilidades.

A questão seguinte foi: qual seria uma ação interessante do professor, se ele estivesse junto dela nesse momento? O professor respondeu:

Como eu digo, nós fazemos para que eles reproduzam. Ela está fazendo, então, eu também teria que ir lá e fazer junto com ela, porque é um momento também de aprendizado pro professor. E nós professores então achamos não, não se coloca na posição de aprendiz, de aprender com a nossa criança, muitas vezes nós perdemos por isso, porque trabalhar na educação infantil é um rolar no chão, é ir além de estar só simplesmente na lousa e falando, é estar também no chão com a criança, e nós muitas das vezes não fazemos isso com a criança, então a criança se sente inibida, e quando a gente faz a criança pensa: poxa, mas se o meu professor faz, porque eu não vou fazer. Então é um estímulo, do tipo, vamos, vamos juntos.

O professor destaca, novamente, a necessidade de o docente fazer as atividades junto com as crianças e incentivá-las. Trata da necessidade de ir para o chão junto da criança para que ela não faça sozinha e nem se sinta inibida. Sayão (2002) afirma que os docentes na Educação Infantil devem para além de observar as atividades desenvolvidas pelas crianças, fazer junto delas a partir do que elas também podem ensinar ao professor, tomando como

referência seus corpos. Por outro lado, o docente ainda carrega a ideia de que primeiro o professor faz para que a criança reproduza suas ações, nestes termos docente aparece como ser iluminado e dotado de conhecimento e imaginação e cabe à criança apenas reproduzir suas ações. Ao professor caberia uma postura exemplar a ser seguida pelas crianças.

De modo geral, o docente propõe que os professores em situações como a visualizada no episódio incentivem a criança a realizar os exercícios e se lance mesmo no chão e faça a atividade com ela. Porém, quando questionado se em algum momento quando visualizou Júlia fazendo esses exercícios ele teria agido de forma parecida como propôs, Carlos afirma que não. “Não, é como disse pra você. Não, nenhum momento, não posso dizer que sim, porque eu não fiz, então eu vou ser claro com você que não”. É ótimo que o professor reflita que apesar de ter proposto uma intervenção interessante de interação com a criança na prática ele não agiu como propôs, o que dificultou que ele tivesse uma intervenção mais qualificada com a criança. Por sua vez, é interessante saber que o professor sabe como agir de forma a intervir para incentivar outras crianças em situações parecidas e que tal reflexão é importante para pensar sobre sua ação a fim de transformá-la, ressignificá-la.

Questionou-se, em seguida, que repercussão esse tipo de atividade com expressão corporal pode ter no desenvolvimento das crianças. A resposta do professor foi:

É como eu digo, o equilíbrio do corpo. Ter equilíbrio no seu próprio corpo, ter segurança na própria corporação sua, ela vai construir nisso, essa segurança, “não, eu sei fazer isso”, e buscar cada vez mais a perfeição, como ela já tinha uma ideia “eu quero ser ginasta, quero ser bailarina”, ela já vai com certeza alimentando aquilo que ela quer, ela já vai construindo um aprendizado pra que isso no futuro torne-se realmente, ou talvez não, vai depender do seu processo de construção, de aprendizagem, mais eu creio que sim, porque ela sempre demonstrou habilidade, gostar e querer fazer.

O docente reflete que essa possibilidade de Júlia se expressar corporalmente levaria ela a se desenvolver no sentido de aprender e treinar para que no futuro possa desempenhar uma profissão. Vejamos que a concepção de desenvolvimento expressa pelo professor não reflete para um desenvolvimento presente, mas numa perspectiva do vir a ser. Santos e Ramos (2011) afirmam que quando há o trabalho pedagógico com o corpo e movimentos amplos da criança na Educação Infantil, há a influência direta da visão mercadológica capitalista, no qual a criança deixa de ter direito à infância e passa a ser vista como consumidora em potencial e futura mão-de-obra especializada e qualificada para ocupar um bom posto no mercado de trabalho.

4.5.2 Episódio 2: Carimbó

Após o ensaio das coreografias de dança, o professor organiza a sala de atividade em formato voltado para a televisão e, como de costume, iria passar um filme infantil de desenho animado. Colocou seu pen-driver na TV para selecionar o filme que seria exibido. Acidentalmente, o docente põe um vídeo de uma apresentação de carimbó, percebendo que havia selecionado errado, o docente modifica a exibição para o filme. As crianças que se mostraram muito interessadas pediram para o professor por o vídeo de carimbó novamente. Carlos atende ao pedido das crianças, coloca o vídeo e vai pra sua mesa, senta-se e começa a preencher o registro de atividades diárias. As crianças ficam muito atentas assistindo a apresentação.

Sobre o episódio em questão, primeiramente, solicitamos ao professor que relatasse o que ocorreu para chegar no vídeo de carimbó. Carlos responde, “não era nem pra ir no vídeo, aí foi no vídeo ocasionalmente, né, e aconteceu de ser algo que elas se sentiram estimuladas a assistir, aí, como eu vi isso, eu disse comigo mesmo: não, eu vou deixar aí”.

Em seguida, questionamos o professor por que ele acreditava que as crianças tiveram tanto interesse pelo vídeo. O docente afirma que tal interesse decorre de vários motivos relacionados à dança apresentada no televisor.

Eu acho assim, por ser algo que chamou atenção pela dança, pelas cores, né, por ser algo diferente do que elas assistiam normalmente, né, então acho que a música, o ritmos, a dança, os passos, as cores, né, tudo isso chamou atenção, né.

Percebemos que Carlos tem plena consciência do que chamou atenção das crianças e por quais motivos isso ocorreu, levantando várias hipóteses sobre a motivação do interesse da criança. O professor afirma como um dos motivos do interesse ser justamente o caráter de novidade, da apresentação de dança ser diferente do que era, corriqueiramente, assistido pelas crianças. Nesse sentido, Carlos expõe as repetidas vezes que a atividade de ver filmes ocorria na rotina da classe, e que outras atividades como a que ocorreu possibilitariam maior propensão nas crianças em participar e se sentir parte da atividade.

Questionamos o professor, que ao colocar o vídeo o docente foi se sentar e começou a preencher as atividades diárias: Se tivesse ficado e interagido com as crianças o que poderia ter feito nesse momento para trabalhar com os movimentos amplos delas? Carlos respondeu que teria possibilitado às crianças vivências corporais com a dança carimbó.

Eu acho que, no momento, se eu tivesse utilizado do vídeo como recurso, eu poderia naquele momento ter trabalhado a questão da dança. A questão do carimbó que é raiz da nossa cultura, então, eu acho que era o momento crucial pra ser trabalhado

isso, porque, pelo interesse que elas estavam, com certeza elas iriam fazer os movimentos corporais na dança, então foi um momento que eu perdi, porque em vez de eu propiciar uma atividade dentro do interesse que elas despertaram, eu fui realizar uma atividade que eu achava que deveria ser cumprida, mas que muitas das vezes a gente precisa deixar de lado quando a gente vê que a criança se sentiu interessada, se sentiu estimulada com aquele determinado conteúdo, então, é um perda, com certeza foi uma perda, porque eu poderia ter desenvolvido ainda mais as habilidades corporais das minhas crianças naquele momento.

O professor reflete sobre sua prática e comportamento, assumindo que poderia ter agido de forma mais qualificada junto às crianças. Um ponto que merece destaque na fala do docente é o que trata da burocracia pedagógica. No episódio o professor abdica da interação com as crianças para preencher a burocracia escolar. Bellinaso e Mendonça (2015) tratam dos efeitos da burocracia pedagógica na perda da função social da escola. Os autores criticam essa visão de educação burocratizada em que a criança se transforma em fato que precisa ser descrito e sistematizado, e o professor se transforma em uma espécie de relator, que preenche formulários e gráficos, pra cumprir as exigências das instâncias superiores, tomando um tempo que poderia ser aproveitado nas interações com as crianças.

Ao perguntarmos se o professor pudesse mudar algo, o que ele mudaria nesse dia. O professor afirma que teria uma ação diferente, de valorizar o que despertou interesse da criança e propor ações que desenvolvam essa atividade.

Com certeza eu faria diferente, eu teria uma ação diferente. Você viu na minha postura né. Que se eu acho que se despertou interesse e eu ver que a criança realmente quer, por que não fazer? Por que não reproduzir aquilo? Então seria necessário fazer naquele momento, e eu não fiz isso, então foi uma perda com certeza.

Pimenta (2005) trata da necessidade do professor refletir sobre sua ação, para, a partir da análise de suas proposições, renovar suas ações para que se efetivem de modo eficaz e criativo. Carlos faz uma avaliação sobre suas atitudes, ou no caso, na ausência de intervenção, e a partir dessa reflexão propõe novas formas de intervenção.

4.5.3 Episódio 3: Semana da criança

No vídeo, o episódio relatado é o de um dia da semana da criança. A princípio, as crianças estão percorrendo um circuito de psicomotricidade. Em seguida, as crianças são convocadas a irem para a área da maloca, muitas não querem ir até lá, mas os professores retiram todas do quintal onde estava montado o circuito e concentram todas as crianças na maloca. Lá se desenvolvem atividades lúdicas e os professores falam da importância das crianças para o processo de educação na UMEI, que sem elas não existiria nem aquelas

instituição, que tudo o que fazem é por elas e para elas. Em seguida, o lanche é servido. Após o lanche os professores se dedicam a arrumar a área interna da escola, outros levam suas turmas para o banho, já a classe de pré-escolar II se mantém no quintal, mas o docente não está junto delas, no quintal as crianças brincam livremente com as diversas estações do circuito de psicomotricidade, onde há situações de conflito entre elas.

Novamente, Carlos demonstra-se ansioso com o conteúdo do vídeo e tece comentário durante a exibição. Quando as crianças passavam pelo circuito de psicomotricidade, o professor falou “tá trabalhando toda a questão do tronco, todo o equilíbrio”. A entonação de voz do professor denota certo orgulho pela atividade. No momento em que se pede para as crianças deixarem a área em que estava ocorrendo o circuito e viessem pra maloca, o docente comenta, “Elas passaram pelo circuito e elas queriam ter mais contato com aquele ambiente, então olha que chato tão me mandando sair, então elas foram freadas naquilo que elas queriam fazer”. Ao perceber no vídeo a agitação das crianças na maloca, com os professores falando para as crianças prestarem atenção no que era dito, Carlos comenta, “depois de uma atividade corporal, como fazer para elas ficarem calmas?”, reconhecendo que os esforços dos docentes naquele momento eram em vão, pois a vontade da criança, na verdade, se concentrava em outro local e atividade.

Sobre o episódio, pedimos primeiro que o docente relatasse o que ocorreu naquele dia. O professor fala que era parte da programação da semana da criança. Questionamos, então, qual era a função do professor na atividade do circuito de psicomotricidade. Ele conta que foi o responsável por pensar o circuito.

Era a de estimular com que acontecesse da melhor maneira possível. Eu digo assim naquele dia, naquele momento a responsabilidade estava sobre a minha pessoa, então, a gente tinha que mostrar realmente que a gente tava querendo fazer a coisa, você tem que agarrar mesmo e se colocar pra fazer. Então aquele era o momento, é singular, vai ser teu, então, você tem que se empenhar.

Perguntei, em seguida, que objetivo o docente queria alcançar quando pensou o circuito de motricidade.

Pra mim, seria a descoberta do que estava para ser encontrado, mas, assim, o passar pelo circuito, pelas atividades que teriam que ser feitas no circuito, eu digo assim, traz **aprendizado pra minha** criança, porque, pra ela chegar lá onde tava o que eu queria que fosse encontrado, tinha que passar por varias atividades, por várias etapas, né, e uma diferente da outra, então ela tinha que ter habilidade pra realizar todas as atividades e chegar aonde era pra ser chegado e encontrar aquilo que precisava ser encontrado.

Para o professor o objetivo da atividade era alcançar o que se encontrava no fim do circuito, assim, o que o professor pretendia com a atividade era meramente operatório, para a criança conseguir realizar as etapas e encontrar o prêmio no final. A única relação que o docente realiza da atividade com o desenvolvimento das crianças diz respeito às habilidades treinadas na atividade.

Questionamos, então, porque o docente achava que as crianças ficaram tão atraídas pela atividade do circuito de psicomotricidade. A resposta do professor vai no sentido do estímulo ocorrer por ser uma atividade diferenciada, uma novidade para as crianças.

Porque eu acho assim que é uma forma de ficar livre, o ambiente é diferente. As cores estimulam, né. É um momento único, singular de cada um deles, e nosso também enquanto professor, eu digo assim, o quanto eu me senti bem no momento daquela atividade. Era bom se a gente pudesse proporcionar para as nossas crianças atividades diferenciadas em que ela se sentisse estimulada e que com certeza iria contribuir mais e mais pro desenvolvimento e aprendizado das nossas crianças. Mas você pode ver que pra se realizar um trabalho constante daquela natureza, nós precisamos de que? De recursos. E muita das vezes, nós esbarramos nessa dificuldade, a dificuldade do recurso. Às vezes a gente quer se propor a fazer uma atividade diferenciada, mas quando você vai fazer isso não existe recurso. Eu preciso desse material, daquele material e a instituição não tem, e eu também não vou tirar do meu bolso. Então é uma questão do querer fazer e não poder, então você tem que cobrar também a responsabilidade da instância maior. Porque eu acho, assim, que nós professores estamos aqui pra realizar o trabalho, mas pra gente realizar o trabalho nós precisamos de recursos, de apoio, e muitas das vezes não temos esse apoio dentro da instituição, então você se freia. Você poderia fazer com maior expectativa, com maior qualidade, pro desenvolvimento da criança, mas não tem. Quando você tem ali o apoio e o recurso, você pode tá trabalhando todo o tipo de aspecto e aprendizado, então você tá promovendo realmente o que a instituição se propõe, o desenvolvimento integral da criança.

O professor avalia como positiva a atividade do circuito de psicomotricidade para o desenvolvimento das crianças, mas critica a falta de apoio e de recursos na rede pública como uma das principais causas da ausência de mais momentos como aquele no cotidiano da UMEI.

A questão seguinte da entrevista foi: porque foi solicitado que as crianças deixassem a atividade e fossem pra maloca? Carlos respondeu: Eu acho que elas foram pra lá fazer outras atividades e depois foi servido o lanche. Perguntamos, então, se havia a necessidade de fazer isso naquele momento. O professor afirma que não, que houve uma quebra em uma atividade que era de interesse da criança.

Não, não tinha, então realmente foi uma quebra naquilo que ela estava gostando de fazer, a gente poderia ter deixado elas lá fazendo o que elas queriam fazer e depois fazer aquilo que a gente achava necessário ser feito, quando ela sentisse necessidade.

Mesmo as crianças tendo interesse pela atividade que estava sendo desenvolvida, elas foram obrigadas a realizarem outras atividade que, pelas formas que se comportaram e a insistente vontade de sair de lá e ir para o quintal, demonstram uma quebra no sentido do dia dedicado à elas, o que já é de se questionar, tendo em vista que na Educação Infantil, todos os dias devem ser voltados para a criança e suas necessidades.

Pedimos ao professor que ele relatasse como achava que as crianças se sentiram quando pediram para elas saírem do quintal e se sentarem na maloca. Carlos fala que é notório que elas se sentiram freadas e chateadas pelo que ocorreu.

É como eu digo, é uma quebra da experiência individual de cada um. Eu acho que naquele momento elas estavam experimentando aquilo que elas tinham passado rápido, então elas estavam experimentando, tendo maior contato, então, com certeza elas tavam tendo maior desenvolvimento entre elas mesmas né, promovendo a interação social, promovendo experiências, falando consigo mesma “não, eu vou tentar, eu vou fazer, eu vou conseguir”. É algo muito bom pra elas. Então quando pediram pra elas saírem de lá não foi algo muito bom né. Elas se sentiram freadas, não é muito bom né, quando você dá algo pra uma criança e depois você tira, ela se chateia né, ela quer mais, e muitas das vezes você tira isso. Você vai tolher, você faz uma quebra do que poderia ser melhor para aquela criança. Então é complicado, você precisa realmente estar atento a essas questões.

A quebra na atividade parte da concepção de não escuta da vontade da criança. Certamente, se os docentes perguntassem às crianças qual eram suas vontades naquele momento, elas responderiam que queriam continuar realizando a atividade. Então, pedir para as crianças sair daquele ambiente foi uma forma de tolher sua expressividade corporal.

Logo após as atividades na maloca e o lanche, as crianças da classe de pré-escolar II foram liberadas para voltar para o circuito, nenhum professor estava junto delas naquele momento. Perguntamos, então, o motivo deste ocorrido para o professor:

É porque, assim, o professor, quando tem uma atividade, ela passa a atividade, então no momento em que ela é cumprida, ela achou que sua tarefa também estava cumprida. Então ele passou a atividade, foi o orientador, tá, terminou, mas e aí? Eu sei se minha criança gostou? Então seria o momento de voltar e perguntar o que você achou de melhor, o que você gostou? Você gostou da rampa, você gostou da ponte que você passou, ou você gostou de se pendurar na corda? Porque você gostou disso e não daquilo? Então são essas coisas que nós professores precisamos, porque assim, quando nós temos nossas metodologias e quando achamos que a metodologia alcançou o objetivo, parou, a gente para por ali, a gente que saber do que agente atingiu, de um maneira ou outra agente atingiu. Então a gente achou que era suficiente. Mas a gente não questiona, a gente não pergunta, a gente não vai a fundo com a criança. A gente vai aonde a gente quer, e é aí que agente perde, por que com certeza no momento que ela tá ali, ela pode até ti trazer um ensinamento o qual você poderia ter colocado e não colocou. E aí é que você se percebe.

A fala do professor denota que, muitas vezes, os docentes estão tão focados em si, em alcançar os seus objetivos, e se esquecem das crianças. Focalizados em si, os docentes planejam para alcançar o que querem e ao conseguir se esquecem de ver se as crianças estão satisfeitas. Carlos reflete sobre a importância de ver as necessidades da criança e seus objetivos de ação.

Pedimos ao docente que avaliasse o dia em questão. O professor assim descreveu:

Olha, pra mim foi um dia cansativo, porque eu cheguei muito cedo. Outra coisa, se dispor a fazer o trabalho, né. A fazer com qualidade, a fazer bem feito. Às vezes, o professor já tem “Ns” tarefas, então ele não quer colocar mais uma né. Porque é realmente cansativo. Tanto que você pode ver que acontece uma semana. Depois daquela semana você pensa, “não eu não vou me matar, eu não vou me matar”, porque são muitas atividade e faz com que o professor se sinta menos estimulado. Então você vê que aquele momento foi um momento de dança. Foi um momento de vibrações diferentes, de coisas diferenciadas. E as crianças, elas esperam por isso né, que agente também possa transformar as nossas aulas, fazer com que as nossas aulas sejam mais prazerosas, que a gente dê um colorido melhor, que chame a atenção da criança.

O professor fala que avalia positivamente as atividades desenvolvidas. Mas afirma que muitos erros precisam ser corrigidos para futuras proposições a serem desenvolvidas pela UMEI. Questionamos então se ele pudesse voltar no tempo e pudesse mudar alguma coisa, o que faria diferente. O professor respondeu:

Ah, eu faria melhor em tudo, eu não deixaria acontecer o que aconteceu. Depois que ocorre é que a gente vai ver que a gente poderia ser melhor, aí a gente espera um outro momento, uma outra atividade. Mas aí, às vezes, você até acha que poderia fazer melhor, mas aí, a falta de apoio e recursos faz com que nem faça melhor do que você já fez, porque, assim, no momento que eu fiz aquilo da onde eu tirei o recurso? Foi recurso meu, foi recurso do professor, então, o professor se propondo. Às vezes, os próprios colegas podem pensar assim: ah, o Carlos que ser o tal, quer se achar o tal, por que ele propôs essa coisa e isso daí só é gasto e só vai atrapalhar. Então, assim, se a instância maior não me dá condição pra que eu possa fazer um trabalho dessa natureza, eu vou me fechar, mesmo tendo uma ideia? Não. Eu vou por mim mesmo, mas muitas das vezes é isso que acontece. Eu tendo a ideia, é uma ideia boa, mas aí esbarra nessa questão de apoio, essa questão de recursos. E aí você freia, e aí muitas das vezes você pensa, ah, eu vou fazer é assim, do jeito que dá pra fazer, porque é simples, eu não vou ter trabalho. E assim, isso não se aplica só aos meus colegas, eu vou dizer de mim mesmo, às vezes eu já cheguei a pensar assim, mas eu vejo e penso, não, não pode ser assim Carlos, porque você tá trabalhando com vidas, você tá trabalhando com crianças. É a construção de uma base, e essa base, ela precisa tá sólida, ela precisa tá bem construída, em todos os aspectos, na autonomia da criança, ela tem que construir contigo, ser uma criança que tem as suas ideias, que narra suas experiências né, que fala do seu lado pessoal. Mas, infelizmente, nós enquanto profissionais pecamos em alguns aspectos, de fato nós pecamos. Mas nada que você também não possa avaliar e tentar melhorar. Agora, é como eu digo assim, a educação na rede municipal, ela poderia ser melhor, mas não é melhor por falta de recurso e apoio da instancia maior.

O professor reflete sobre suas falhas nas atividades e propõe uma ação diferente, mas reforça que poderia agir de forma mais qualificada se houvesse apoio didático e recursos materiais por meio da Secretaria Municipal de Educação. Carlos aponta, também, como necessário o sentimento de transformação, que deve ser intrínseco a atividade docente. Através da reflexão sobre sua ação o professor pode transformar sua forma de agir e construir uma prática pedagógica diferenciada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos ao longo do texto, os movimentos amplos, como parte integrante dos currículos de educação infantil e das rotinas nas instituições de atendimento educacional para a primeira infância, têm respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2013). No entanto, a simples previsão legal não garante que as crianças tenham vivências de atividades de ampla movimentação. Nesse sentido, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as experiências de movimentos amplos vivenciadas pelas crianças em uma turma de pré-escola do município de Santarém, Pará.

É necessário destacar que a turma escolhida para esta investigação foi de pré-escolar com crianças de cinco anos de idade, por partirmos da hipótese de que quanto mais se aproximam do ensino fundamental, mais escolarizantes são as práticas pedagógicas nas instituições de educação infantil e menos tempo e espaço há para as atividades de ampla movimentação das crianças. No entanto, o que observamos foi que, apesar das ações desenvolvidas pelo professor serem escolarizantes, com metodologia de ensino que objetiva o prioritariamente o trabalho com as operações matemáticas e alfabetização, as crianças sempre achavam uma forma de se movimentar, criando brincadeiras, se expressando corporalmente, manipulando objetos e ressignificando atividades propostas pelo docente.

A princípio, analisaríamos a Proposta Curricular Municipal, que por muito tempo foi padronizada para todas as Instituições de Educação Infantil. A partir desta, os professores planejavam seu trabalho anual. Ocorre que, conforme averiguado na Instituição investigada, o município não mais possui uma proposta curricular padronizada. Após o processo de criação dos Projetos Políticos Pedagógicos das unidades, escolas, espaços e centros de Educação Infantil de Santarém, a Secretaria Municipal de Educação não mais propõe um currículo universal para as instituições, ficando a encargo das UMEI a formulação dos currículos e a seleção das atividades e elementos da cultura a serem trabalhadas. Avaliamos como positivo essa alteração, tendo em vista possibilitar maior liberdade aos professores e instituições para pensarem suas próprias propostas e formas de intervenção com o trabalho pedagógico com os movimentos amplos das crianças.

Quanto ao Projeto Político Pedagógico da Instituição e o Planejamento de Ensino anual do docente, verificamos que tratam superficialmente sobre o trabalho pedagógico com movimentos amplos das crianças. O PPP aborda atividades com movimentos amplos com o objetivo de possibilitar a apropriação corporal pelas crianças como forma de agir com intencionalidade. Porém, não trata do modo como os movimentos devem ser trabalhados e

qual as concepções de corpo e corporeidade adotada pela instituição. Também não traz qualquer citação acerca da importância do movimento para o desenvolvimento da criança, nem apresenta qual a relação destes com a cultura local, o que consideramos negativo tendo em vista que não apresenta as concepções e as escolhas da instituição da forma de trabalho com o corpo e a ampla movimentação das crianças.

No caso do Plano de Ensino do Professor, ao prever o trabalho pedagógico com o corpo e a ampla movimentação, o faz com base em um eixo curricular de linguagem gestual-corporal. Neste, planeja ações em que restringem os movimentos a momentos específicos do calendário letivo, como datas comemorativas, o dia do folclore e a semana da criança, por exemplo, ou ainda com “conteúdos de ensino” como partes do corpo, órgãos dos sentidos e alimentação saudável. Essa visão restrita dos movimentos amplos, focalizados em períodos específicos do calendário letivo pode ser prejudicial às experiências das crianças na Educação Infantil, tendo em vista que tais vivências podem se limitar a esses momentos contemplados no planejamento e negligenciar uma multiplicidade de momentos da rotina que poderiam ocorrer.

Verificamos que, apesar da instituição apresentar uma infraestrutura e ambientes diversos, que possibilitariam variadas vivências de expressão corporal e movimentos amplos às crianças, esses espaços, geralmente, são subutilizados pelo professor, que, na maioria das vezes, desenvolve suas ações na sala de atividades ou na maloca. Pudemos constatar, ainda, que os momentos da rotina em que os movimentos amplos mais estão presentes, são aqueles próximos ao horário de saída, quando o professor, avaliando que já atingiu seus objetivos com atividades pedagógicas, desenvolve ensaios de coreografias de dança ou deixa as crianças livres para criarem suas ações, enquanto se dedica ao registro diário de ocorrências e atividades. Nestes termos, as crianças deixam de vivenciar uma multiplicidade de experiências que poderiam ser possibilitadas e potencializadas pelo professor. A preocupação em cumprir aspectos burocráticos desvia a sua atenção das crianças, e seu papel como organizador dos espaços e experiências das crianças fica prejudicado, assim como, também, as possibilidades de desenvolvimento das crianças.

Apesar de não embasar teoricamente sua concepção de movimentos amplos e sua contribuição para o desenvolvimento da criança, o professor vê na ampla movimentação elemento importante para o desenvolvimento integral das crianças, auxiliando na socialização e na construção da linguagem. Apesar disto, o professor não parece implementar esta visão em sua prática pedagógica, pois, são poucas as experiências propostas por ele neste sentido, não fosse a criatividade das crianças em executar e criar novas formas de intervenção no

espaço com brincadeiras e interações através de seus corpos, os movimentos amplos seriam ainda mais raros.

A finalidade das atividades de ampla movimentação, propostas pelo docente, sempre estava atrelada à apreensão de outros “conteúdos curriculares”, como as noções espaciais, partes do corpo, órgãos dos sentidos e da alfabetização, ou ainda objetivos operatórios de realização de determinadas tarefas. Talvez isso se deva ao desconhecimento do professor em relação às proposições de ampla movimentação das crianças apresentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que destacam uma contribuição destas vivências corporais atreladas ao desenvolvimento integral dos pequenos. Mesmo assim, o professor acredita estar promovendo vivências significativas e positivas na construção da motricidade das crianças, o que demonstra uma visão distorcida ou reduzida do que tais atividades realmente representam ao desenvolvimento infantil, o que é preocupante, tendo em vista que, se o professor não identifica suas limitações com a ampla movimentação das crianças, pode não ver motivos para alterar sua prática pedagógica, pois, teoricamente, para ele está tudo bem.

Vale ressaltar que as atividades de ampla movimentação observadas emergiam tanto por iniciativa do professor, quanto das crianças. No entanto, o docente apresentou uma visão de valorização das atividades propostas por ele em detrimento das atividades pensadas pelas crianças. Ao ser levado a refletir sobre tais questões, o professor justifica sua ação afirmando que, muitas vezes, os docentes estão tão focados em si e em alcançar os seus objetivos que se esquecem das crianças. Neste sentido, o docente analisa suas ações realizando considerações, análises e autocríticas importantes sobre suas condutas, avaliando seu trabalho pedagógico e pensando novas formas de ação com os movimentos amplos das crianças. Tais reflexões são essenciais para a superação dessas posturas do professor e para a construção de novas práticas que atentem para as necessidades e aspirações das crianças. Essas reflexões foram muito positivas, visto que raramente os docentes tem a oportunidade de refletir sobre suas práticas. Nesse sentido, percebemos o quão benéfico isso foi para o professor repensar suas ações e práticas pedagógicas. O que pode levar ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico mais qualificado, a partir da sua reflexão sobre a ação e com maior abrangência de espaços, materiais e atividades que poderiam potencializar as possibilidades de movimentação e de desenvolvimento das crianças.

Entendemos que o trabalho docente na Educação Infantil exige a necessidade constante de atualização e a disposição para pesquisa. Essas características tornam-se necessidade imprescindível quando a formação inicial dos professores é falha em muitos

aspectos. Neste sentido, para possibilitar maiores experiências corporais para o professor e seus colegas de trabalho na instituição investigada, realizaremos um conjunto de formações em forma de oficinas teórico-práticas para apresentar os resultados deste estudo e discuti-los com os trabalhadores daquele educandário. Queremos, com tais formações, propiciar elementos para o entendimento das contribuições dos movimentos amplos para o desenvolvimento integral das crianças e propor vivências aos docentes para ampliar seu repertório motor e, assim, as possibilidades de ação destes junto das crianças. Esperamos, dessa forma, contribuir de maneira efetiva com a melhoria da qualidade do atendimento educacional na UMEI Margarida, e colaborar para a construção de um trabalho pedagógico dos professores que valorize os movimentos amplos das crianças e sua expressão corporal.

A última observação que queremos aqui colocar é que o professor, assim como as crianças participantes dessa investigação, são seres humanos. Desse modo, constroem suas realidades diariamente através da interação entre seus corpos, possuem sonhos, aspirações, desejos, sentimentos, conhecimentos e visões de mundo que lhes são peculiares. Neste sentido o docente possui erros, acertos, falhar, pontos fortes e fracos em sua prática pedagógica no que tange ao trabalho com os movimentos amplos das crianças, e não cabe a nós, nem foi nosso objetivo com este estudo, julgar sua ação. Ao contrário, consideramos que apesar das duras condições de trabalho, dos baixos salários, do descaso quanto às suas necessidades, aos seus sentimentos, ao seu cansaço físico... Ele não desiste daquilo que considera que seja a sua missão: educar!

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, R.C. de. **A espera e a ociosidade na rotina da creche comunitária de Fortaleza.** 2002. 276f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, UFC. Fortaleza: UFC, 2002.
- ARAÚJO, V. C. de. **A brincadeira na Instituição de Educação Infantil em tempo integral: o que dizem as crianças?** 2008. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora: UFJF, 2008.
- ARCE, A. A brincadeira de papéis sociais como produtora de alienação no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (ORGs.). **Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin.** São Paulo: Xamã, 2006.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da infância.** 2ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- ASSIS, M.S.S. **Desenvolvimento Cultural da Criança na Educação Infantil: Contribuições da Teoria Histórico-cultural.** 2010. 276f. Dissertação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR. São Carlos: UFSCAR, 2010.
- AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl.4, p.53-60, 2001. Disponível em: <<http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v15%20supl4%20artigo6.pdf>>. Acesso: 02 de maio de 2016.
- _____. Narrando Experiências com a Educação Física na Educação Infantil. **Rev. Bras. De Ciências do Esporte.** Campinas, V.26, Nº 3, p. 143- 158, maio de 2005.
- BARBOSA, M.C.S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil.** Porto Alegre, ArtMed, 2008.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Persona, 1977.
- BARRICELLI, E. **A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil.** 2007. 324f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC-SP, 2007.
- BASEI, A. P. A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista Iberoamericana de Educación**, Nº47/3, p. 1-12, 2008. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2563Basei.pdf>. Acesso: 10 de agosto de 2012.
- BELLINASSO, F.; MENDONÇA, S.G. de L. **Burocracia Pedagógica e a perda da função social da escola.** Marília: UNESP, 2015

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BONDIOLÍ, A. **O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de casos.** São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Acesso: 16 de agosto de 2012.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Volumes 1. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Volumes 2. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Volumes 3. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil. 1988:** Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal- Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 2010. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf>. Acesso em: 17 de Julho de 2012.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/scholar?q=%22Pol%C3%ADtica+nacional+de+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil%22&btnG=&hl=pt-BR&as_sdt=0>. Acesso em: 17 de Julho de 2016.

_____. RESOLUÇÃO CNE/ CEB Nº 1, DE 7 DE ABRIL DE 1999. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9769&Itemid. Acesso em: 18 de maio de 2016.

_____. RESOLUÇÃO CNE/ CEB Nº 05, DE 17 de dezembro de 2009. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1566684&Itemid>. Acesso em: 18 de maio de 2016.

CAMPOS, M.M.; ROSBERG, F.; FERREIRA, I.M. **Creches e pré-escolas no Brasil.** São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 2001.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Rumo a uma Nova Didática.** 15ª. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

- CARAVALO, A. G.; MULLER, V. R. Educação Física na Educação Infantil: uma realidade almejada. **Revista Educar**. Curitiba; Editora UFPR, n. 34, p. 241-250, 2009. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/8184/11002>>. Acesso em: 12 de agosto de 2015.
- COHN, C. **Antropologia da Criança**. 2 Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2009.
- COSTA, A.C.B. **Estátua! Se Mexer...: Não Vale!** 2007. 121f. Dissertação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF. Juiz de Fora: UFJF, 2007.
- COSTA, M.B. da; LEIRO, A.C.R.; Texto televisivo e educação infantil: conhecimento cotidiano e trabalho pedagógico. **Rev. Bras. De Ciências do Esporte**. Campinas, V. 31, Nº 2, p. 121-135, janeiro de 2010.
- COSTA, S.A. “**Na Ilha de Lia , no barco de rosa**”: O papel das interações estabelecidas entre a professora de creche e as crianças na construção do Eu infantil. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Ceará, UFC. Fortaleza: UFC, 2011.
- DANTAS, H. **Infâncias da Razão**. Rio de Janeiro: Manole, 1990.
- DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. de M. de. **Psicologia na Educação**. 2ª ed. São Paulo, SP: Cortez editora, 1994.
- FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S. (ORGs.). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Florianópolis, SC: UFSC, 1999.
- FARIA, V.L.B.; SALLES, F. **Currículo na educação infantil: dialogando com os demais elementos da proposta pedagógica**. São Paulo: Atica, 2012.
- FARIAS, D.C.; GOULART, M.C.; AMORIM, S.H. Os principais problemas da Educação Física e suas relações com a realidade na/da Educação Infantil. **Motrivivencia**. Ano XIX, Nº 29, P. 87-102, Dez/2007.
- FERREIRA, M. C. P. de L.; FREITAS, R. A. M. da M. O lugar da Educação Física na Educação Infantil. In: IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, IV, 2011. Goiás. **Anais...** p. 1-18. Disponível em: <http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/educacao_fisica/co/383-865-1-SM.pdf>. Acesso em: 12 de agosto de 2016.
- FERRONATO, S.R.B. **Psicomotricidade e Formação de Professores: uma proposta de atuação**. 2006. 145f. Dissertação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC Campinas. Campinas: PUC Campinas, 2006.
- FINCO, D. A educação dos corpos femininos e masculinos na Educação Infantil. In: **O coletivo infantil em creches e pré-escola: falares e saberes**. FANA, A. L. G. (org.). São Paula: Ed. Cortez, 2007.
- _____. **Educação Infantil, espaço de confronto e convívio com as diferenças: Análise das interações entre meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero**.

2010. 198f. Tese, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, USP. São Paulo: USP, 2010.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento das prisões**. Petrópolis: vozes, 2014.

FURTADO, T.F. **O livro literário e as crianças de 2 e 3 anos de idade: de risos e livros**. 2014. 49f. Trabalho de Conclusão de Curso, Especialização em Docência na Educação Infantil, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. Florianópolis: UFSC,

GALLO, S. Corpo ativo e filosofia. In: MOREIRA, W.W. **Século XXI: a era do corpo ativo**. Campinas, SP: papiros, 2006.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma perspectiva dialética do desenvolvimento**. Petrópolis: vozes, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 2009.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 1994.

GOODSON, I.F. **Currículo; teoria e história**. 4ª Ed. Tradução: Attólio Bruneta. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. In: **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, p.30-41, novembro/2001.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2000, p. 31-62.

INFORSATO, E. Do C. A educação entre o controle e a libertação do corpo. In: MOREIRA, W.W. **Século XXI: a era do corpo ativo**. Campinas, SP: papiros, 2006.

IZA, D.F.V. **As concepções de corpo e movimento de Professoras nas práticas ducativas: Significado e sentido de atividades de Brincadeiras na educação infantil**. 2008.152f. Dissertação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCAR, 2008.

KISHIMOTO, T. M. A pré-escola na República. **Pro-posições**. Nº3, dezembro, 1990.

_____. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. **Educação & Sociedade**. Ano XX, Nº 68, dezembro/1999.

OLIVEIRA-FORMISINHO, J.; KISHIMOTO, T.M.; PINAZZA, M.A. **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 9º ed. São Paulo: cortez, 2011.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

Página: 261-284

LIMA, E.C.P. **Que dança faz dançar a criança?** Investigando as possibilidades da Dança-Improvisação na Educação Infantil. 2009. 158f. Dissertação, Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2009.

LIRA, A.C.M. **Estratégias de formação continuada para professores de Educação Infantil:** em foco a linguagem movimento. 2009. 176f. Dissertação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, USP. São Paulo: USP, 2009.

LONGO, C.S. Ética disciplinar e punições corporais na infância. **Psicologia USP**. 2005, 16(4), 99-119.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2007.

_____. **Metodologia Científica**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MAROLDI, É. **Educação Física na Educação Infantil:** a organização curricular de 4 meses a 2 anos de idade. 2011. 48 f. Monografia (Pós-graduação em Educação Física na Educação Básica)- Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/especializacao/doc/monografias/Erica_Maroldi.pdf>. Acesso: 10 de agosto de 2012.

MARTINS, R.C. **A organização do espaço na Educação Infantil:** O que contam as crianças? 2010. 167f. Dissertação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, UFPR. Curitiba: UFPR, 2010.

MAUDONNET, J.V.M. A pedagogia da escrita e a formação de professores em educação infantil: uma experiência em CEIs conveniados no Município de São Paulo. São Paulo, 2012.

MEIRELES, G.S. **A infância nas tramas de poder:** um estudo das relações entre as crianças na escola, 2008. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF. Juiz de Fora: UFJF, 2008.

MELLO, A.M. de. **Psicomotricidade, Educação Física, Jogos Infantis**. São Paulo: IBRASA, 1989.

MELLO, M.A. Educação Infantil e Educação Física. Um binômio separado pelo Movimento, mas qual movimento? **Anais 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação- ANPED**, 2000, Caxambu. Disponível em: <http://168.96.200.17/ar/libros/anped/0711P.pdf>.

MELLO, S.A.; FARIAS, M.A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, Santa Maria, V. 35, n. 1, p. 53-68, Jan./Abr. 2010.

MERTZNES, A. C. **Atividades de Movimento na Educação Infantil**. 2004. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ciências Humanas)- Faculdade de Educação e Ciências, Universidade Federal de São Carlos, UFSCar. São Carlos: UFSCar, 2004.

Disponível em: <http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_arquivos/8/TDE-2004-12-08T13:23:12Z-313/Publico/DissACM.pdf>. Acesso: 12 de setembro de 2015.

_____. A Educação Física na Educação Infantil: uma breve reflexão. **Rev. Hispeci & Lema**. Fafibe, bebedouros-V.9; 2006.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 4.ed. Rio de Janeiro: ABRASCO, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N, et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MONTEIRO, P. **As crianças e o conhecimento matemático**: Experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas. Uberlândia: CEMEPE, 2010 .

NADOLNY, L.F. **Estratégias de formação continuada para professores de Educação Infantil**: em foco a linguagem movimento. 2010. 101f. Dissertação, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, UFPR. Curitiba: UFPR, 2010.

NASCIMENTO, C.T.; BRANCHER, V.R.; OLIVEIRA, V.F. de. A construção social do conceito de infância: uma tentativa de reconstrução historiográfica. **Linhas**, Florianópolis, v. 9, n.1, p. 04-18, jan/jun, 2008.

OLIVEIRA, N.R.C. **Corpo e movimento na Educação Infantil**: concepções e saberes docentes que permeiam práticas cotidianas, 2010. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Departamento de Pedagogia, Universidade de São Paulo, USP. São Paulo: USP, 2010.

PASQUALI, L. **Educação e Ludicidade**: Tecendo argumentos complexos a respeito do brincar. 2007. 72f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Departamento de Pedagogia, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Unijuí. Ijuí: Unijuí, 2007.

PAVEZI, N.P. **Limites e possibilidades da crítica ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: uma abordagem marxista. 2014. 90f. Dissertação- Mestrado em Educação Escolar- Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, UNESP. Araraquara: UNESP, 2014.

PAULA, E. M. A.T. de.; PELOSO, F.C. Ensaio sobre algumas concepções de infância : aproximações com o pensamento freiriano e o lugar da infância nas classes populares. **Rev. Teoria e prática da educação**. V. 11, N° 2, p. 173-179, maio/agosto, 2008. Disponível em: <<http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v11n2/006-artigo-franciele-173-179.pdf>>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2013.

PELLEGRIN, A. A dança como construção social e prática educativa: tempos e contratempos de uma síncope estética. In: **III CONPEF - Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar**, 2007, Londrina. III CONPEF - Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar, 2007.

PINAZZA, M.A.; SANTOS, M.W. A (pré)-escola na lógica da obrigatoriedade: um desconcertante ‘deja vu’? **Textura**. Canoas, v. 18, n. 36, p. 22-43, jan./abr. 2016.

PIMENTA, S.G. Professor Reflexivo: Construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 17-52.

PRESTES, E. M. L. de M. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola a academia**. 2ª edição. São Paulo: Rêspel, 2003.

PROSCÊNCIO, P.A. **Concepção de corporeidade de professores da Educação Infantil e sua ação docente**. 2010. 169f. Dissertação- Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2010.

RIEGEL, C. de B. **Jogo e Educação Infantil: contribuições da hermenêutica filosófica de Gadamer**. 2008. 129f. Dissertação Mestrado em Educação- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, UFP. Pelotas: UFP, 2008.

SÁ, E.F.; DIAS, A.C.; ROCHA, R.M. **Relato de experiência do estágio supervisionado em educação física na educação infantil**. In: VIII Congresso de Ciência e Tecnologia da Amazônia. Caderno de Resumos do Salão de Pesquisa e Iniciação Científica do CEULS/ULBRA Santarém: pesquisa, educação e inovação. Santarém:Ceuls/Ulbra, 2013, v. 13. P. 132-136.

SÁ, E.F. **A percepção dos professores de Educação infantil do município de Santarém sobre a inserção da Educação Física neste Nível de Ensino**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Plena em Educação Física), Universidade do Estado do Pará (UEPA). Santarém: UEPA, 2013.

SÁ, E.F.; GUALBERTO, M.L.C. Reflexões a partir da prática do estágio supervisionado de Educação Física na Educação Infantil: contribuições para a formação profissional. In: Encontro Nacional do COPEDI, 29, v. IV, **Anais...** Florianópolis, COPEDI, 2015.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. 3ª Ed. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2000.

SANTOS, N.R.; RAMOS, E.M.O.; A produção do conhecimento em Educação Física: Análise das produções em Educação Infantil no CONBRACE. In: V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo- Marxismo, Educação e Emancipação Humana V, 2011. Florianópolis-SC. Anais... p. 1-13. Disponível em: <http://www.cepel.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/educacao_fisica/co/383-865-1-SM.pdf>. Acesso em: 12 de agosto de 2012.

SANTANA, G.M.L. **Oficinas do jogo: O desenvolvimento da imaginação na educação Física da educação infantil**. 2008, 177f. Dissertação, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC. Florianópolis: UDESC, 2008.

SAYÃO, D. T.. Educação Física na Educação Infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, ano XI, nº 13, novembro, 1999. Disponível em:

<<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/14408/13211>>. Acesso em: 02 de maio de 2012.

_____. Infância, Prática de Ensino de Educação Física e Educação Infantil. In: VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. M. (Org.). **Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a Prática de Ensino de Educação Física**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2002.

_____. Corpo e Movimento: Alguns desafios para a Educação Infantil. **Rev. Zero-a-Seis**. Nº 5- Jan/Jul. de 2002b.

SAWAYA, C.M.F. **O brincar e a afetividade na prática pedagógica de professores de Educação Infantil**. 2009. 130f. Dissertação Mestrado em Educação- Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC-Campinas. Campinas: PUC-Campinas, 2009.

SCARPATO, M.T. Dança Educativa: Um fato em escolas de São Paulo. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 53, abril/2001.

SILVA, E.G da. **Educação (Física) Infantil: Se-movimentar e significação**. 2007. 132f. Dissertação, Centro de desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2007.

SILVEIRA, R.C.P. da. A organização textual do discurso científico de revisão. *Tema*, n. 16, p. 99-111, ago. 1992.

SOARES, Carmem Lúcia; TAFAREL, Celi; VARJAL, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; BRACHT, Valter; ESCOBAR, Micheli. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo. Cortez, 1992.

SOARES, A. Fonseca. Os projetos de Ensino e a Educação Física na Educação Infantil. **Rev. Pensa à prática**. V. 5, 2002.

SOARES, C.L. As roupas destinadas aos exercícios físicos e ao esporte: nova sensibilidade, nova educação do corpo. **Pro-posições**, Campinas, V. 22, n. 3 (66), p. 81-96, set./dez. 2011.

SOUZA, M.C.B.R. **A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural**. 2007. 165f. Tese, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista. Marília: UNESP, 2007.

SOUZA, K.C.; PRADO, V.R.; CHIARO, S. **Premiação/punição: um estudo de caso sobre a utilização desses mecanismos no estabelecimento de limites na pré-escola**. 2012. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em pedagogia)- Universidade Federal de Pernambuco.

SOEJIMA, C.S. **Atenção e estimulação precoce relacionadas ao desenvolvimento da criança de zero a três anos de idade no ambiente da creche**. 2008. 135f. Tese, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, UFPR. Curitiba: UFPR, 2008.

TEIXEIRA, S.R. dos S. A mediação de uma professora de educação infantil nas brincadeiras de faz de conta de faz de conta de crianças ribeirinhas da Amazônia. **Anais...** 35ª Reunião da

Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em educação- ANPED, Porto de Galinhas, PE, 2012.

TREVISAN, R.P. **Convivendo com o cotidiano de uma Escola de Educação Infantil: o brincar e o Educar na sua dimensão cultural.** 2007. 114F. Dissertação, Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, UNIJUÍ. Ijuí: UNIJUÍ, 2007.

VYGOTSKY, L.S. **Obras*escogidas.** V. IV.: Madrid-España: Visor, 1996.

WALLON, H. **Origens do pensamento na criança.** São Paulo: Manole, 1989.

APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PROFESSOR)

TÍTULO: Análise de experiências com movimentos amplos de crianças na Educação Infantil.

A proposta deste estudo consiste em analisar as experiências de movimentos amplos vivenciadas pelas crianças em uma turma de pré-escola do município de Santarém, Pará. Você está sendo convidado a participar, através da observação das atividades diárias junta a turma e uma entrevista gravada.

Para esta observação será utilizado um diário de campo, no qual as informações colhidas serão anotadas e uma máquina fotográfica, para capturar imagens. Todo o material levantado na pesquisa ficará de posse do pesquisador até que os resultados finais sejam apresentados, depois disso todo o material será descartado/destruído.

As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos serão utilizados na formulação da dissertação de mestrado de Erivelton Ferreira Sá do Programa de Pós-graduação *Strictu Sensu* em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, bem como para divulgar os dados em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos. No texto da dissertação e em qualquer publicação realizada a partir deste estudo não será citado o nome da Instituição, nem o seu, pois, serão utilizados nomes fictícios.

Com essas informações, gostaria de solicitar a sua aceitação para participação nessa pesquisa.

É necessário esclarecer que: 1º) a sua autorização deverá ser de livre e espontânea vontade; 2º) que você e os participantes da pesquisa não ficarão expostos a nenhum risco; 3º) a identificação da escola e dos participantes será mantida em sigilo; 4º) qualquer participante da pesquisa poderá desistir de participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para ele; 5º) será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa em pauta; e 6º) somente após ter sido devidamente esclarecida e ter entendido o que foi explicado, deverá assinar este documento.

Em caso de dúvida, poderá comunicar-se com o pesquisador Erivelton Ferreira Sá, residente à Rua Nova, número 35, área verde, Santarém, Pará, celular: (93)99131-8879, e-mail: erivelton.f.sa@hotmail.com.

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas nesse documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimento permanentes. Ficou clara também que minha participação não será paga, nem terei despesas com o desenvolvimento da pesquisa, inclusive se optar por desistir de participar da mesma.

Concordo voluntariamente em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízos, podendo inclusive continuar me beneficiando dos possíveis benefícios provindos desta pesquisa.

Santarém, _____ de _____ de _____

ASSINATURA DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(RESPONSÁVEIS DAS CRIANÇAS)

Prezado (a) Sr. (a) _____,
Responsável pelo (a) aluno(a) _____

Sou estudante do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará e estou fazendo uma pesquisa sobre movimentos das crianças na Educação Infantil na UMEI que seu filho frequenta. Quero saber melhor como ocorrem as experiências com ampla movimentação que seus filhos vivenciam na instituição que frequentam. Em quais locais da instituição esses movimentos mais ocorrem, por iniciativa das crianças ou do docente e com quais objetivos tais atividades se realizam, e também, qual a opinião do professor sobre o papel dos movimentos das crianças em seu desenvolvimento. Para atingir esses objetivos pretendo observar as atividades desenvolvidas na UMEI com as crianças e conversar com o professor sobre essas experiências. Também pretendo registrar alguns momentos da rotina das crianças através de fotografias e filmagens. A participação das crianças na pesquisa, contudo, só poderá acontecer se devidamente autorizada pelos seus responsáveis legais. Em caso de alguma dúvida ou questionamento os senhores podem me contatar pelo telefone (93)991318879. Por essa razão, para saber se o(a) senhor(a) concorda com isso, peço que responda às perguntas abaixo e devolva este comunicado. É importante esclarecer que a participação de sua criança nessa pesquisa não trará nenhum risco para ela e que não será necessário o pagamento de nenhuma taxa.

Agradeço muito a colaboração dos senhores.

Erivelton Ferreira Sá
Telefones: (93)991318879

Sua criança pode participar da pesquisa acima descrita?
() Sim () Não

As imagens e vídeos de sua criança coletados na Instituição poderão ser utilizados na pesquisa?
() Sim () Não

Assinatura do responsável

APÊNDICE C- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PROFESSOR

1. Qual a sua formação inicial? Na graduação você cursou alguma disciplina relacionada à ampla movimentação das crianças e à expressão corporal? Qual?
2. Participa de cursos de formação continuada oferecidos pela rede municipal? Algum desses cursos de formação continuada trataram especificamente do trabalho com a ampla movimentação das crianças? Como foi essa experiência?
3. Qual a importância dos movimentos para as crianças?
4. Qual a contribuição dos movimentos para o desenvolvimento da criança?
5. Você acredita estar desenvolvendo um trabalho pedagógico que tenha contribuído de forma significativa para alcançar esses benefícios?
6. A UMEI tem uma multiplicidade de espaços que ainda que não sejam talvez os ideais, mas que possibilitam propiciar as crianças uma gama de experiências com movimentos corporais, você acredita ter promovendo vivências significativas para elas nesses variados espaços da instituição?

APÊNDICE D- QUESTÕES SOBRE OS VÍDEOS UTILIZADOS NA ENTREVISTA COM O PROFESSOR

Episódio 1: Ginasta

1. O que você acha desse vídeo?
2. Você sabia que ela fazia esses exercícios?
3. Como você acha que ela está se sentindo?
4. Qual seria uma ação interessante do professor, se você estivesse junto dela nesse momento?
5. Quando você visualizou ela fazendo esses exercícios você agiu de forma parecida como propôs agora?

Episódio 2: Carimbó

1. Você se lembra desse momento?
2. Você verificou o interesse das crianças em querer assistir o vídeo?
3. Por que você acredita que elas tiveram tanto interesse?
4. Ao colocar o vídeo você foi se sentar e começou a preencher as atividades diárias. Se tivesse ficado e interagido com as crianças o que você poderia ter feito nesse momento para trabalhar com os movimentos amplos delas?
5. Se você pudesse mudar alguma coisa, o que você mudaria nesse dia?

Episódio 3: Semana da criança

1. O que aconteceu nesse dia?
2. Qual era sua função na atividade do circuito de psicomotricidade?
3. Qual era seu objetivo quando pensou nesse circuito de motricidade?
4. Por que você acha que as crianças ficaram tão atraídas por essa atividade?
5. Como você acha que as crianças se sentiram quando pediram para elas saírem do quintal, onde estava montado o circuito, e se sentarem na maloca?
6. Após as atividades na maloca as crianças foram liberadas para voltar para o circuito, nenhum professor estava interagindo com elas nesse momento, no qual elas estavam bastante livres para fazer o que quisessem? Isso é fruto de alguma escolha pedagógica ou foi obra do acaso?
7. Como você avalia esse dia? Se pudesse mudar alguma coisa, o que faria diferente?

ANEXO A- OFÍCIO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA
UFOPA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Ofício 035/2016 –PPGE/UFOPA

Santarém, 10 de agosto de 2016.

À

Profa. Roseane Figueira
Coordenadora da Educação Infantil - SEMED
Santarém – Pará

Assunto: Pesquisa de campo – levantamento de dados

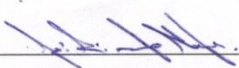
Prezada Senhora

Está sendo realizada a pesquisa intitulada “Análise de Experiências com Movimentos Amplos de Crianças na Educação Infantil”, desenvolvida pelo mestrando **Erivelton Ferreira Sá**, sob a orientação da Profa. Dra. Sinara Almeida da Costa, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação/PPGE/UFOPA, na Linha de Pesquisa Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias. Esta pesquisa tem como objetivo analisar as experiências de movimentos amplos vivenciadas pelas crianças na Educação Infantil.

Neste sentido, a fim de viabilizar o desenvolvimento dessa pesquisa, solicitamos o apoio desta Coordenação para que o mestrando possa desenvolver as atividades de pesquisa de seu projeto de dissertação, quanto a obtenção de documentos, bem como na realização das atividades descritas em anexo.

Desde já agradecemos a colaboração desta Coordenação, bem como nos colocamos a disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,


Prof. Dr. José Ricardo e Souza Mafra
Coord. Adjunto do Programa de Pós-Graduação
em Educação / UFOPA
Port. nº 764 de 1 de Abril de 2016

Recebido em 11/08/16
[Handwritten signature]



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Anexo

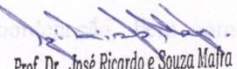
- Cópia do Projeto Político Pedagógico da UMEI;
- Acompanhamento durante os meses de agosto, setembro e outubro, onde se utilizará de captura de fotografias e vídeos, com consentimento dos pais, de atividades de movimentos amplos com as crianças de 5 anos de idade de uma turma de educação infantil (pré-escola);
- Realização de entrevista com a(s) professora(s) das crianças;
- Outros documentos e atividades que possam contribuir com este estudo.

Prévia

Esta sendo realizada a pesquisa intitulada "Análise de Experiências com Movimentos Amplos de Crianças na Educação Infantil", desenvolvida pelo pesquisador Everton Ferreira Sá, sob a orientação da Profa. Dra. Sílvia Almeida de Costa, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado Acadêmico em Educação (PG/UFOPA), na Linha de Pesquisa Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias, esta pesquisa tem como objetivo analisar as experiências de movimentos amplos vivenciadas pelas crianças na Educação Infantil.

Neste sentido, a fim de viabilizar o desenvolvimento desta pesquisa, solicitamos o apoio desta Coordenação para que o mestrando possa desenvolver as atividades de pesquisa de seu projeto de dissertação, quanto a obtenção de documentos, bem como na realização das atividades descritas em anexo.

Desta, já agradecemos a colaboração desta Coordenação e colocamos a disposição para eventuais esclarecimentos.


Prof. Dr. José Ricardo e Souza Majra
 Coord. Adjunto do Programa de Pós-Graduação
 em Educação / UFOPA
 Data: nº 764 de 1 de Abril de 2016

ANEXO B- CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA SEMED PARA REALIZAÇÃO DA
PESQUISA NA UMEI



PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTARÉM
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMED
Av. Anísyo Chaves, nº 712 – Aeroporto Velho. CEP 68.030-290 - Santarém
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Da: Divisão de Educação Infantil

Para: UMEI MARGARIDA

Prezada Senhora,

Autorizamos **ERIVELTON FERREIRA SÁ**, aluno da Universidade Federal do Oeste do Pará, a desenvolver sua Pesquisa de Campo/ levantamento de dados na referida Unidade Municipal de Educação Infantil, na turma do Pré-II, turno Matutino.

Atenciosamente,

R/ JLS
Roseane Silva Figueira
Coord. de Educação Infantil
Nº 461/2014 - SEMED