

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Frederico Jorge Saad Guirra**

---

---

**MEDIAÇÃO DA PROFESSORA  
GENERALISTA NO TRABALHO  
CORPORAL NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

---

---

**Campinas**

**2009**

**Frederico Jorge Saad Guirra**

---

---

**MEDIAÇÃO DA PROFESSORA  
GENERALISTA NO TRABALHO  
CORPORAL NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

---

---

Dissertação de Mestrado apresentada à Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Elaine Prodócimo**

**Campinas**

**2009**

## FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA FEF - UNICAMP

G949r	Guirra, Frederico Jorge Saad Mediação da professora generalista no trabalho corporal na educação infantil / Frederico Jorge Saad Guirra. -- Campinas, SP: [s.n], 2009.  Orientador: Elaine Prodócimo. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.  1. Educação infantil. 2. Mediação. 3. Professor. 4. Corpo. I. Prodócimo, Elaine. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.
-------	---

**Título em inglês:** Mediation of the generalist teacher in the body work in the childhood education.

**Palavras-chave em inglês (Keywords):** Childhood education; Mediation; Teacher; Body work.

**Banca Examinadora:** Profa. Dra. Elaine Prodócimo; Profa. Dra. Sílvia Cristina Franco Amaral; Profa. Dra. Eliana Ayoub.

**Data da defesa:** 27 de fevereiro de 2009.

**FREDERICO JORGE SAAD GUIRRA**

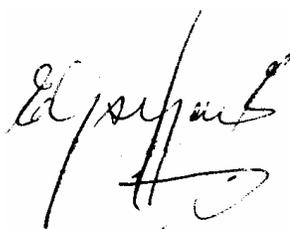
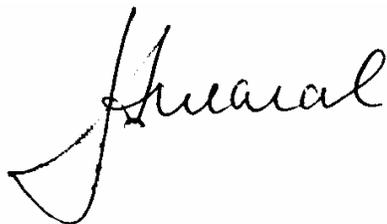
**MEDIAÇÃO DA PROFESSORA GENERALISTA  
NO TRABALHO CORPORAL NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado defendida por Frederico Jorge Saad Guirra e aprovada pela Comissão julgadora, em: 27/02/2009



**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Elaine Prodócimo**

**Campinas  
2009**

**COMISSÃO JULGADORA**A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Elaine Prodócimo', written in a cursive style.Professora Dr<sup>a</sup>. Elaine ProdócimoA handwritten signature in black ink, appearing to read 'Eliana Ayoub', written in a cursive style.Professora Dr<sup>a</sup>. Eliana AyoubA handwritten signature in black ink, appearing to read 'Silvia Cristina Franco Amaral', written in a cursive style.Professora Dr<sup>a</sup>. Silvia Cristina Franco Amaral

## ***Dedicatória***

---

---

*Dedico esse trabalho à minha esposa, Andrea, e a meus filhos, Frederico Filho e Felipe (que ainda se encontra no seio materno), que são, e foram sempre o meu amparo e o meu refúgio em todos os momentos dessa caminhada.*

## ***Agradecimentos***

---

---

*Na vida temos quase sempre o hábito de muito pedir e nada agradecer. E, ao fazermos este agradecimento, gostaríamos de estendê-lo a todas as pessoas que estiveram comigo, não só em presença física, mas em pensamento, em oração, nessa caminhada que não está terminando, apenas começando. Por isso, gostaria primeiramente de agradecer a Deus, o professor dos professores, meu tudo, sem o qual eu não existiria, e aquele que, em todos os momentos, esteve e está comigo me orientando, ensinando, e me amando sempre, incondicionalmente, eu estando certo ou errado. Gostaria também de fazer um agradecimento todo especial a Nossa Senhora, a quem eu chamo carinhosamente de minha mãe, e que, muitas vezes, na distância de quilômetros e quilômetros da estrada, me acolheu em seu colo de mãe. Agradecer com muito carinho à minha família, em especial a meus pais, Aldemar e Celeste, de quem desde muito cedo herdei o gosto pela docência, pelo amor, dedicação, educação, que me formaram o caráter, e que, mesmo de longe, torciam e rezavam por mim, a cada instante. Às minhas irmãs, Flávia e Carolina, pelas palavras de incentivo, de força e de coragem em momentos em que as pernas pareciam estar cansadas e o caminho longo demais.*

*Quero fazer um agradecimento todo especial à minha esposa, Andrea, pela paciência, amor, carinho, por ser firme e perseverante em momentos de extrema dificuldade e de distância, principalmente nos últimos nove meses em que está carregando, com tanto amor, o nosso Felipe que, curiosamente, nasce agora em março, poucos dias após essa defesa. Agradecer a meu filho, Frederico Filho, que, apesar dos seus poucos 6 anos de idade, teve paciência com o papai, e, em muitos momentos, foi a minha alegria e descanso, entre idas e vindas, em inúmeras partidas de vídeo-game e jogos de futebol. E que, por muitas vezes, percebendo o meu cansaço, sempre dizia: “Quando crescer, vou estudar na Unicamp”.*

*Acredito que Deus coloca em nossas vidas anjos que nos guiam e nos indicam o caminho, muitas vezes, incertos e escuros. Quero aqui fazer um agradecimento todo especial à minha orientadora, Professora Doutora Elaine Prodócimo, a quem carinhosamente chamo de “professora”, e que acredito ser um desses anjos, que sempre, em todos os momentos, teve muita paciência, carinho, em quem eu encontrei em tempos tão difíceis no meio educacional, um grande amor pela arte de ensinar, pelo aprender e que incondicionalmente carrega impregnado em suas veias o ofício de ser professor.*

*Agradeço também às Professoras Doutoras Eliana Ayoub e Sílvia Cristina Franco Amaral, pela colaboração e por colocar seus conhecimentos tão importantes a serviço deste trabalho. Estendo os agradecimentos à Professora Doutora Helena Altmann e ao Professor Pós-doutor Hidelberto Souza Ribeiro, que gentilmente aceitaram participar da Banca Examinadora, como suplentes.*

*Finalizando, agradeço a todos os funcionários e professores da Faculdade de Educação Física da Unicamp, da Faculdade de Educação, pelo carinho, atenção, com que sempre me trataram, mesmo sem me conhecer, mostrando que ainda existe no mundo de hoje, preocupação com o próximo, comprometimento com o saber, e amor ao que se faz.*

*Discutir a relação entre a educação infantil e a cultura significa seguir o caminho começando pela redefinição do que é a infância, da especificidade do infantil. Nesse sentido, atribuímos ao que se poderia chamar de natureza infantil um outro sentido em que pudéssemos olhar para a infância e perceber a criança tendo, sim, uma natureza própria, uma natureza que é também social e culturalmente definida.*

*Sônia Kramer(1999, p.258)*

GUIRRA, Frederico Jorge Saad. Mediação da Professora Generalista no trabalho corporal na Educação Infantil. 2009. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

## RESUMO

---

---

A educação infantil é uma etapa da vida da criança na qual são construídos e internalizados conceitos, e essa construção recebe forte influência do contexto em que a criança está inserida. Dentro da escola, todo o contexto que a cerca exerce um importante papel mediador, e o professor ocupa papel fundamental nesse processo de aprendizagem e de possibilidade de novas descobertas, principalmente pela utilização do trabalho corporal, uma das muitas linguagens por meio da qual são experimentadas e internalizadas tais descobertas. Nessa linha de raciocínio, o presente trabalho se propôs a observar a atuação de oito professoras generalistas, de duas escolas municipais da cidade de Barra do Garças-MT, responsáveis pela realização do trabalho corporal com crianças de quatro e cinco anos, analisar quais conhecimentos de que elas dispõem para tal tarefa, e se elas conseguem pensar a diversidade da cultura corporal, respeitando-a e incluindo-a nesses momentos. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa descritiva, tendo como instrumentos de coleta de dados a observação das aulas das professoras, seguidas de entrevistas gravadas e de encontros informais com as professoras e diretoras. Os dados obtidos foram expressos em forma de quadros, analisados, confrontando a observação das aulas, as respostas dadas nas entrevistas e a bibliografia utilizada no trabalho. O estudo permitiu perceber que as professoras não dispõem de elementos e conhecimentos suficientes para realizar o trabalho corporal com as crianças na educação infantil, fato abordado pelas próprias professoras. Outro fator importante para o trabalho foi o de as professoras não conseguirem utilizar a diversidade cultural e incluí-la em suas aulas. O fato de algumas professoras sentirem a necessidade de um professor da área da educação física, para trabalhar com as crianças, nos levou a concluir que uma parceria entre esses dois profissionais, de maneira que o especialista trabalhasse como um assessor, auxiliando a generalista na montagem e preparação das atividades, seria pertinente para contextualizar os momentos de sala de aula e os momentos do trabalho corporal, de forma que não houvesse uma separação entre o que acontece na sala e o que acontece fora dela.

Palavras Chave: **Educação Infantil; Mediação; Professor; Trabalho corporal.**

GUIRRA, Frederico Jorge Saad. Mediation of Professor General in the body work in the Education Child. 2009. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

## ABSTRACT

---

---

The early childhood education is a life stage in which the child is constructed and internalized concepts, and that construction receives strong influence on the context in which the child is inserted. Inside the school, the whole context that the teacher has an important mediating role, and the teacher plays key role in this process of learning and possibility of new discoveries, especially the use of the body work, one of many languages through which they are tried and internalized such findings. In this line of reasoning, this work is proposed to observe the general performance of eight teachers, two municipal schools of the city of Barra do Garças-MT, responsible for conducting body of work with children of four and five years, analyze the knowledge of they have for this task, and whether they can think the diversity of culture body, respecting it and including it in these moments. The methodology was a descriptive qualitative research, and as tools for collecting data to observe the lessons of the teachers, followed by recorded interviews and informal meetings with teachers and principals. Data were expressed in the form of tables, analyzed, confronting the observation of lessons, the answers given in the interviews and literature used in the work. The study allowed to realize that the teachers do not have sufficient evidence and knowledge to perform the body work with children in early childhood education, a fact addressed by their teachers. Another important factor for the study was to the teachers are unable to use the cultural diversity and include it in their classes. The fact that some teachers feel the need for a teacher of physical education area for working with children, led us to conclude that a partnership between these two professionals, so that the specialist working as a consultant, assisting in the general assembly and preparation of activities, would be relevant to contextualize the moments of the classroom and the moments of the body work, so there was a separation between what happens in the classroom and what happens outside.

**Keywords: Childhood education; Mediation; Professor; Body work.**

## **LISTA DE QUADROS**

---

---

<b>Quadro 1</b> - Quadro de observação das aulas - sujeito A1	91
<b>Quadro 2</b> - Quadro de observação das aulas - sujeito B1	96
<b>Quadro 3</b> - Quadro de observação das aulas - sujeito C1	101
<b>Quadro 4</b> - Quadro de observação das aulas - sujeito D1	105
<b>Quadro 5</b> - Quadro de observação das aulas - sujeito A2	110
<b>Quadro 6</b> - Quadro de observação das aulas - sujeito B2	115
<b>Quadro 7</b> - Quadro de observação das aulas - sujeito C2	120
<b>Quadro 8</b> - Quadro de observação das aulas - sujeito D2	123

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

---

---

<b>FCM</b>	Faculdade de Ciências Médicas
<b>CEP</b>	Comitê de Ética e Pesquisa
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>TCLE</b>	Termo de Compromisso Livre e Esclarecido
<b>FEF</b>	Faculdade de Educação Física
<b>PCN's</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>GEAEF</b>	Grupo de Estudos Ampliados em Educação Física
<b>CMEI</b>	Centro Municipal de Educação Infantil
<b>PPP</b>	Plano Político-Pedagógico
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>UNICAMP</b>	Universidade Estadual de Campinas

# SUMÁRIO

---



---

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	23
<b>CAPÍTULO I. CRIANÇA, FAMÍLIA E ESCOLA. ....</b>	29
<b>1.1 A Importância da educação na vida da criança .....</b>	33
<b>1.2 Visitando o passado para entender o presente .....</b>	36
<b>1.3 A Importância do movimento para a criança .....</b>	40
<b>CAPÍTULO II. A MEDIAÇÃO NA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA ..</b>	45
<b>2.1 A perspectiva sociointeracionista de Vygotsky.....</b>	47
<b>2.2 O Papel do professor no processo de mediação do ensino.....</b>	50
<b>CAPÍTULO III. A PESQUISA NA ESCOLA.....</b>	59
<b>3.1 Trilhando os caminhos da pesquisa.....</b>	61
<b>3.1.1 Em busca do primeiro contato com as escolas.....</b>	63
<b>3.1.2 A reunião com as professoras.....</b>	64
<b>3.1.3 As escolas onde foi realizada a pesquisa.....</b>	66
<b>3.1.4 Caracterizando os sujeitos da pesquisa.....</b>	69
<b>CAPÍTULO IV. OS RESULTADOS DA PESQUISA .....</b>	75
<b>4.1 As entrevistas.....</b>	77
<b>4.2 A observação das aulas.....</b>	89
<b>4.3 Análise das aulas.....</b>	89
<b>4.4 Análise geral das aulas.....</b>	126
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	133
<b>Referências.....</b>	143
<b>Apêndices.....</b>	149
<b>Apêndice A: TCLE – Diretoras.....</b>	150
<b>Apêndice B: TCLE- Professoras.....</b>	151

## Introdução

Sabemos que a criança, ao nascer, inicia seu contato direto com o meio em que se desenvolverá, interagindo com ele e com as pessoas responsáveis por ela, ou seja, seu grupo familiar, de quem aprenderá os costumes, os hábitos, as regras, as crenças, os significados e os valores que servirão de base para sua inserção social. Por isso, acredita-se que é a família a primeira responsável por sua educação, levando-a a desenvolver, desde cedo, sua cidadania.

Ainda na infância, momento rico em descobertas, uma outra instituição, a escola, é também responsável por desenvolver junto à criança o conhecimento sistematizado, que, somado aos conhecimentos adquiridos na família, influenciará diretamente no seu desenvolvimento integral. A busca pela educação da criança, como um todo, não é nova e permeia os ideais que hoje aparecem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) que estabelece que:

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica (título V, capítulo II, seção II, art. 29) tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade. O texto legal marca ainda a complementaridade entre as instituições de educação infantil e família. (BRASIL, 2001, p.11).

Na mesma linha de pensamento, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (2001, p.13) relaciona como princípios básicos que devem orientar tal educação:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc.
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas a expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e estética.
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

A estes princípios cabe acrescentar que as crianças têm direito, antes de tudo, de viver experiências prazerosas nas instituições.

Além disso, o Referencial Curricular Nacional (2001) traz um conjunto de orientações pedagógicas que visam subsidiar a prática dos professores no trato com os alunos, os

conteúdos e a família, inclusive em relação ao movimento corporal<sup>1</sup> na escola, que acreditamos ser responsabilidade de todos na educação infantil. No entanto, os documentos oficiais, carregados de idéias utópicas, desconsideram a realidade da maioria das instituições onde as condições de trabalho com a educação infantil são diversas à letra da Lei.

Em muitas dessas instituições, os Referenciais funcionam como se fossem um guia, cujo conteúdo deve ser seguido à risca, mesmo desconsiderando todo o contexto sócio-cultural da escola; em outras, contudo, o mesmo documento nem é citado. A elaboração de documentos oficiais, como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, os Planos Político-Pedagógicos e a intervenção e participação do professor, na escola, deveriam ser tratados com base em um diálogo com a realidade da criança, e isso inclui o movimento que é tão presente em sua vida e que muitas vezes é abordado somente como um momento de “não ficar parado”, ou como uma forma de a criança descansar das atividades de “sala de aula”.

Nesse contexto, um diálogo entre os documentos oficiais e a escola propiciaria ao professor um outro olhar sobre a infância, possibilitando-lhe levar em consideração assuntos pertinentes à educação da criança, auxiliando-a a atingir um nível desejável de desenvolvimento, de forma a lhe dar condições de trabalhar com as suas possibilidades e limitações. Faz-se então necessária a presença de um mediador, alguém que possa auxiliar a criança no processo de organização do conhecimento, que, no caso da escola, podem ser, além do professor, os próprios colegas. O professor deve, acima de tudo, contribuir e participar efetivamente da construção do conhecimento, fazendo com que as crianças possam refletir sobre o seu corpo, inteirando-as dos aspectos culturais, sociais, econômicos do contexto em que vivem.

Entende-se, assim, a responsabilidade da escola e do professor na educação das novas gerações, agindo como mediadores na formação de um sujeito social, de direitos e ético. Tal papel de mediação deve levá-los a buscar as possibilidades de sempre refletir sobre sua prática e metodologias, tendo em vista o respeito às individualidades e às particularidades de cada criança, no seu contexto, conforme diz Daolio (1995, p.36):

É a partir da concepção de que o homem possui uma natureza cultural e de que ele se apresenta em situações sociais específicas que se chega à idéia de que o que caracteriza o ser humano é justamente a sua capacidade de singularização por meio da construção social de diferentes padrões culturais.

---

<sup>1</sup> Nesse estudo utilizaremos o termo trabalho corporal para identificar o movimento na educação infantil, em detrimento do termo educação física ou atividade física.

Garantir o respeito a essa singularidade e, ao mesmo tempo, promover a inclusão de todos nas atividades educativas, é papel da escola e de todos os envolvidos no ambiente escolar, e, nessa união, o trato com o movimento e o trabalho corporal deveriam ser uma tônica coletiva, pois acreditamos que na educação infantil tudo se dá de forma indissociável, principalmente porque esse corpo traz consigo, desde sua formação no ventre materno, características e significações sociais próprias, que não podem ser arrancadas dos alunos e desprezadas, porque, culturalmente, fazem parte de sua história e de sua sociedade. Falar em educação integral, sem pensar em movimento e trabalho corporal, é desprezar um importante aspecto de aprendizado que possuímos, o corpo.

Neste ponto, configura-se o problema que é discutido neste trabalho e que se materializa na forma das seguintes questões:

- a) Como o trabalho corporal é mediado pelas professoras generalistas?
- b) Que conhecimentos embasam a prática pedagógica das professoras da educação infantil, nas atividades que envolvem o trabalho corporal?
- c) As professoras utilizam-se da diversidade cultural e conseguem incluí-la nos momentos do trabalho corporal?

O nosso objeto de investigação é o trabalho das professoras pedagogas de duas escolas da rede municipal de Barra do Garças- MT na educação infantil. Nessas escolas, as professoras generalistas são responsáveis pela realização do trabalho corporal e também pelas outras atividades. Como professor de educação física, preocupamo-nos com esta questão, pois gostaríamos de saber como o trabalho corporal vem sendo feito; para tanto, dar resposta a tais indagações é o objetivo que orienta o presente trabalho cuja importância aumenta, na medida em que, permitindo conhecer o objeto que o motiva, a prática do trabalho corporal na educação infantil, desvelará a possibilidade de se diminuir a distância que existe entre o que se diz e o que se faz na escola.

A metodologia utilizada foi a da pesquisa qualitativa, do tipo descritiva, realizada em duas escolas de educação infantil de Barra do Garças, no Estado de Mato Grosso, denominadas: Creche Municipal de Educação Infantil “Professora Esmeralda Gomes de

Carvalho”, e Escola Municipal de Educação Infantil “Dona Delice Farias Santos”<sup>2</sup>. Para a utilização dos nomes das escolas na pesquisa houve autorização devidamente documentada.

Segundo Triviños, (2008, p.110):

A maioria dos estudos que se realizam no campo da educação é de natureza descritiva. O foco essencial destes estudos reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores, os problemas do analfabetismo, a desnutrição, as reformas curriculares, os métodos de ensino, o mercado ocupacional, os problemas do adolescente etc.

A opção pela rede municipal para o desenvolvimento deste projeto se deve ao fato de, por ser professor da Rede Municipal de Ensino, ter maior familiaridade com a Secretaria Municipal de Educação, pelo interesse desse mesmo órgão em colaborar com a pesquisa e pelo fato de, como Coordenador de Esportes da Prefeitura Municipal, nos anos de 2001 a 2004, ser procurado pela Secretaria Municipal de Educação para participar, como palestrante, de um curso de educação continuada, falando da educação física na educação infantil, ocasião em que percebemos a angústia das professoras pelo pouco conhecimento sobre a área e o anseio por receber esse conhecimento. Esse fato nos fez repensar se nós e nossa prática, como especialista da área da educação física, também estaríamos preparados para tal tarefa, a de trabalhar com a educação infantil.

Dessa forma, em busca do conhecimento necessário para alcançar os objetivos do projeto, fomos a campo e, após um período de observação, dividimos assim o nosso estudo:

No primeiro capítulo, intitulado **Criança, família e escola**, abordamos o papel fundamental da educação, nos primeiros anos de vida da criança, tanto na família quanto na escola, as duas principais instituições responsáveis por essa educação, com destaque especial à educação escolar e fazendo uma abordagem histórica da inserção da criança nesse mundo, não perdendo de vista o contexto sócio-cultural que determina as práticas educativas.

No segundo capítulo, **A mediação na perspectiva sociointeracionista**, buscamos, na perspectiva sociointeracionista de Vygotsky a fundamentação necessária para a compreensão do desenvolvimento da criança e como isso se dá pela presença do outro, ou seja, de um mediador. Foram abordados conceitos importantes para a compreensão dessa mediação, como zona de desenvolvimento proximal, os fatores intra e interpsicológicos, os signos e a cultura.

---

<sup>2</sup> Houve autorização por escrito das escolas para a divulgação dos nomes.

No terceiro capítulo, que nomeamos **A pesquisa na escola**, apresentamos nosso trabalho, passando pelos primeiros contatos com a Secretaria Municipal de Educação de Barra do Garças/MT, pelas diretoras das escolas envolvidas até chegar às professoras, cujo trabalho se constitui como foco da pesquisa, na observação de aulas e entrevistas gravadas.

No quarto capítulo, **Com a palavra, a pesquisa**, dedicamo-nos a apresentar, além dos resultados obtidos, uma análise geral das entrevistas, das observações feitas e alguns comentários sobre os documentos oficiais que regem a educação infantil, sobretudo do Plano Político das escolas e como eles são vistos como algo importante dentro das instituições. Embora não pensemos em resultados conclusivos, a pesquisa nos forneceu subsídios para algumas respostas às questões que deram origem ao projeto e nos levou também a levantar alguns questionamentos sobre o trabalho corporal e o movimento na educação infantil e como eles têm sido tratados dentro da escola.

Nas considerações finais, expusemos a nossa opinião sobre os resultados da pesquisa, não no sentido de apontar soluções para os possíveis problemas, ou as dificuldades encontradas pelas professoras para a realização do trabalho corporal com crianças, na educação infantil, mas no sentido de propor uma parceria entre os dois profissionais, a professora generalista e o professor especialista e poder contribuir com essa questão.

# **CAPÍTULO I**

## **CRIANÇA, FAMÍLIA E ESCOLA**

As instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho, e das relações de produção.

Moysés Kuhlmann Jr. (1998, p.16)

Não se pode falar em aprendizagem, sem pensá-la como resultado de um processo educativo, da mesma forma que não se pode falar em educação, sem pensar nas pessoas a quem ela se destina, as formas como se processa e os espaços em que ela acontece, sobressaindo-se, de imediato, as duas primeiras instituições sociais responsáveis por ela, a família e a escola, embora reconheçamos que as influências educativas aconteçam em todos os setores da vida social.

Em relação à educação destinada pela família aos filhos, Gallardo (2005, p.32) nos traz a responsabilidade que a família ocupa na inserção das crianças no meio social como “instituição responsável por perpassar as normas, regras e regulamentos que servem de base para a organização de um grupo social, e os conhecimentos que se acredita serem úteis para se viver dentro de uma determinada organização social”. Nascimento (2001, p.24) nos remete à família como “(...) a primeira instituição a quem é delegado o papel de preservar as crianças, ou em outros termos, a primeira intermediária entre o *incivil* e a sociedade” (grifo do autor).

É oportuno considerar que a família dos nossos tempos foge aos padrões socialmente consagrados, e que muitas das crianças são criadas por tios, avós e outras pessoas e, nesse convívio, acabam adquirindo os hábitos e costumes do contexto onde foram criadas e assimilam os códigos do grupo onde vivem. Então, a criança adquire, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs,1998, p.27):

(...) um conjunto de códigos simbólicos reconhecidos pelo grupo: neles o indivíduo é formado desde o momento de sua concepção; nesses mesmos códigos, durante a sua infância, aprende os conhecimentos e valores do grupo; por eles é mais tarde introduzido nas obrigações da vida adulta, da maneira como cada grupo social os concebe.

Partindo dessa afirmação, entendemos ser a infância uma etapa fundamental na vida da criança na qual as suas estruturas psicológicas estão em formação, e o contexto em que a criança está inserida exerce um forte papel mediador, contribuindo para a formação de uma educação para a autonomia e para a sua inclusão no meio social .

Instituições encarregadas de disseminar o ensino em massa, como a escola, possuem um papel significativo na formação integral dos alunos, futuros cidadãos, capazes de

interagir e de modificar a sociedade em que vivem e que, através de fortes laços enraizados em suas famílias, não se separam do meio em que vivem, do seu meio social, ou seja, da sua cultura.

Como o ser humano é um ser social, faz-se necessário que ele esteja inserido em padrões pré-estabelecidos socialmente, desde o seu nascimento; a perspectiva da cultura como um mecanismo de controle “torna-se necessária para a regulação desse comportamento público do homem. É ela que dá o caráter de humanidade a essa espécie animal” (DAOLIO, 2005, p.35). É conveniente salientarmos a importância da cultura na vida da criança, principalmente nos primeiros anos de vida, pois ela carregará consigo, nos seus gestos, palavras, expressões corporais e vivências, as marcas do contexto social e das pessoas que nele convivem.

Assim, o processo de desenvolvimento do ser humano, marcado por sua inserção em determinado grupo cultural, como nos afirma Khol (1997, p.39):

(...) se dá de fora para dentro. Isto é, primeiramente o indivíduo realiza ações externas, que serão interpretadas pelas pessoas ao seu redor, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos. A partir dessa interpretação é que será possível para o indivíduo atribuir significados a suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos que podem ser interpretados por ele próprio a partir de mecanismos estabelecidos pelo grupo cultural e compreendidos por meios de códigos compartilhados pelos membros desse grupo.

Acrescente-se a isso a idéia de que a cultura é responsável por desenvolver características que distinguem o ser humano do animal, e o desenvolvimento psicológico do ser humano é construído no decorrer da vida do indivíduo, por meio das vivências com o seu meio e pela apropriação dos valores culturais das gerações anteriores. Leontiev (1978, p.267) afirma que: “Cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (grifo do autor).

Como a cultura é algo dinâmico e interfere diretamente na formação e no pensamento da criança, principalmente nos primeiros anos de vida, Khol (1997, p.38), parafraseando Vygostsky, não a vê:

(...) como algo pronto, um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas como uma espécie de “palco de negociações”, em que seus membros estão num constante movimento de recriação e re-interpretação de informações, conceitos e significados. A vida social é um processo dinâmico, onde cada sujeito é ativo e onde acontece a interação entre o mundo cultural e o mundo subjetivo de cada um.

Portanto, nesse meio de trocas e reinterpretação de conceitos e significados, a criança se desenvolve e, além da família, ela é inserida no mundo escolar, trazendo toda uma bagagem de experiências e de significados desses primeiros anos de vida e de seu convívio.

## 1.1 A importância da educação na vida da criança

Quando pensamos na criança, mais precisamente nas de zero a seis anos, e na sua importância dentro do contexto social, principalmente como nos diz Nascimento (2001, p.1), sendo as crianças no mundo moderno “(...) o recurso mais importante de um país”, devemos ter com clareza, principalmente dentro do universo escolar, que tipo de educação seria destinada a elas, e se essa educação seria forte o suficiente para romper com a atual visão escolarizada que tem acompanhado os alunos, iniciando-se já na educação infantil. Observando a criança como sujeito de direitos e como um ser ativo e atuante na sociedade, Sayão (2000, p.4) nos diz que:

Numa perspectiva de educação infantil que considera a criança como sujeito social que possui múltiplas dimensões e que estas precisam ser evidenciadas nos espaços educativos voltados para a infância, as atividades ou os objetos de trabalho não deveriam ser compartimentados em funções e/ou profissionais. A questão não está no fato de vários profissionais atuarem no currículo da educação infantil. O problema está nas concepções de trabalho pedagógico destes/as profissionais que, geralmente, fragmentam as funções de uns e outros, isolando-se em seus próprios campos. Como os grupos de discussão em educação de zero a seis anos expuseram nos “Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil Municipal”, *“a interação, a brincadeira e as diferentes linguagens da criança são os pontos fundamentais num processo educativo onde a criança é vista como um todo indissociável”*.(2000, p.32) Portanto, não se trata de atribuir “funções específicas” para um/a outro/a profissional e designar “hora para a brincadeira”; “hora para a interação” e “hora para as linguagens”. (grifos da autora).

Podemos afirmar, então, que a preocupação muitas vezes excessiva da escola em existir, já na educação infantil, um horário programado para as “diferentes aulas”, ou “diferentes espaços”, como o pátio, a quadra, ou o parquinho já induz as crianças, desde bem pequenas, a se acostumarem com esse momento, como um momento de obrigatoriedade curricular, fugindo ao dito na citação acima, com a qual concordamos. Sayão (2000, p.2) ainda nos afirma que:

Neste caso, a compartimentação do tempo nas instituições educativas para a infância em momentos nos quais o único espaço para a brincadeira é o momento do parque é algo que limita drasticamente a capacidade criadora das crianças e impede que o direito

fundamental que elas possuem de brincar fique restrito unicamente às intenções do/a professor/a.

Nesse contexto, o professor, de acordo com uma intencionalidade pedagógica e por meio de sua ação mediadora, dentro do contexto escolar, deve observar que o respeito à singularidade e à diversidade da criança deve ser mantido, pois elas estão presentes em sua “cultura infantil”. Sayão (2000, p.4), concordando com essa afirmação, nos diz que:

O respeito à diversidade cultural dos meninos e meninas leva-nos a perceber que há diferentes formas de se movimentar e que estas linguagens de movimento expressas pelas crianças, quando em interação umas com as outras, contribuem para a produção da cultura infantil alicerçada em valores como a criatividade, a ludicidade e a alegria. A cultura infantil expressa as histórias de vida das crianças, suas origens sócio-culturais, o pertencimento a diferentes classes sociais, gênero, credo religioso e etnia. Estas singularidades oportunizam ao/a professor/a um conhecimento maior das crianças que, quando interagem entre si, conhecem outras culturas, se reconhecem como classe e podem paulatinamente se conscientizarem em torno da luta pela igualdade de oportunidades.

Dessa forma, na escola da primeira infância, a preocupação com a criança deve observar o respeito aos seus direitos, o comprometimento com uma educação sem pressões, e sem que exista uma busca determinada por resultados e aprendizados imediatos. Nascimento (2000, p.2) nos explicita que, no caso do Brasil, com relação a esses direitos:

(...) o recente direito ao acesso a creches e pré-escolas não parece ter superado tal debate; pois, ainda que ele não tenha aflorado com o vigor necessário para colocar-se em definitivo em nossa “agenda social”, encontramos no aparato do Estado gestores que ensaiam estudos, sob a ótica da demanda de recursos públicos, sobre a viabilidade de estratégias (uma espécie de salário maternidade, por exemplo) que, possibilitando à mãe permanecer em casa com a criança, fizesse diminuir a pressão social pela creche. Alguns argumentam contra a precoce inserção em instituições coletivas afirmando a prioridade da relação mãe-criança. Outros, embora afirmem a importância de aparatos coletivos, lhes imputam um caráter de substituição ocasional dos cuidados maternos.

Nascimento (2007, p.107) ainda nos diz que:

Embora a educação infantil seja parte da educação básica, sua especificidade é pouco reconhecida, para não dizer que é desconsiderada. Aliás, com relação à especificidade, a única diferença apontada pela lei entre a creche e pré-escola diz respeito à faixa etária: “creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade” e “pré-escolas para as crianças de quatro a seis anos de idade”(art. 30). Mas o fato de ter sido definida como um nível de ensino implica uma série de normatizações próprias à instituição escola. A criança, alvo de atendimento multifacetado que deveria ser capaz de dar conta das questões afeitas ao cuidado e a educação, passa a ser vista como aluna mesmo que tenha três meses de idade.

Precisamos perceber que, muitas vezes, se burla o direito da criança, como sujeito possuidor de direitos, em detrimento da manutenção de uma estabilização da sociedade,

decidindo-se o que é melhor para ela, de acordo com os interesses de uma camada que visa sempre à manutenção de um *status quo*. Com isso, muitas vezes, precisamos, em nome da ordem, refrear nossas emoções e afetividades para nos encaixarmos socialmente no grupo do qual fazemos parte, nos educando de acordo com os interesses de uma classe dominante que determina e impõe regras e normas de convívio.

No entanto, sabemos que as sociedades são mutáveis e os indivíduos que nela interagem têm que se educar, principalmente, em seus instintos e emoções. Por esse motivo, muitas vezes, somos obrigados, diante do olhar da sociedade e, em nome da ordem, a calar e aceitar a situação vigente, mesmo que isso afete a educação de crianças já na educação infantil. Portanto, ter cuidados com a criança, vai muito além do cuidado físico, se estendendo a sua formação como um todo e de forma indissociável.

Dessa forma, dentro da instituição escolar, o professor tem um importante papel, no sentido de auxiliar no desenvolvimento dos alunos e no esclarecimento de formas particulares de refletir sobre os conteúdos e como eles interferem no cotidiano da sociedade e em suas mudanças. Barbosa (2005, p.125) nos expressa com muita propriedade a importância do professor nesse processo educacional, ao escolher sua metodologia de ensino:

(...) é essencial que o professor ajude o aluno a dominar seus conteúdos, desde que esses conteúdos sejam relevantes e significativos. Quando o professor não consegue garantir a apropriação desses conteúdos, os alunos, a maioria membros das camadas mais populares, não podem fazer valer seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que servem exatamente desses conteúdos para legitimar e consolidar essa dominação.

Também Freire (1991, p.43) nos diz algo muito significativo sobre a escola e o professor, principal responsável, dentro da instituição, por mediar o conhecimento e a aprendizagem: “(...) a escola não deveria trabalhar com a criança no sentido de treiná-la para ser adulta, mas sim no sentido de a criança construir e reforçar as estruturas corporais e intelectuais de que dispõe”. Além do que defendemos aqui a idéia de que a pedagogia do amor<sup>3</sup> quando incluída no âmbito familiar e no escolar, em detrimento da pedagogia da opressão, auxilia, em muito, o aprendizado e a formação integral da criança.

Devemos enfatizar sempre, quando tratamos de educação infantil, que esse momento da vida da criança e sua interação com tudo o que a cerca possibilita grandes modificações na sua vida, o que se confirma nas palavras de Sayão (2000, p.2):

---

<sup>3</sup> Termo utilizado por Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (1991)

A vivência em espaços coletivos com outras crianças e adultos possibilita aos meninos e meninas e mesmo aos adultos, a ampliação de seus conhecimentos em inúmeras dimensões como a ética, estética, corporal, mimética, sensível, oral, escrita, artística, rítmica entre outras. Por estas razões, a brincadeira, sendo concebida como eixo principal do trabalho e como linguagem característica das crianças pequenas, perpassa todos os momentos do trabalho pedagógico e não deve ser utilizada de maneira funcionalista, como uma atividade que “serve para alguma coisa pré-definida”. É preciso encarar que, para as crianças pequenas, a brincadeira serve, simplesmente, para que ela brinque.

Portanto, entendemos que o momento da vida da criança destinado à educação infantil deve ser aproveitado para que ela explore todas as suas capacidades, vivências e possibilidades, sempre com o auxílio do professor, do outro e do contexto no qual ela está inserida, pois esses elementos são importantes mediadores na sua vida, e, ao propiciar essas vivências à criança, concordamos que estamos respeitando-a como um sujeito de direitos, e proporcionando-lhe uma educação que seja relevante e significativa em sua vida.

## **1.2 Visitando o passado para entender o presente**

Ao falarmos de infância, educação e escola, consideramos de suma importância contextualizar o momento histórico em que essa união se dá, pois grupos e classes sociais possuem as características próprias de um dado recorte no tempo e na história. Assim, ao tratarmos da infância como época primordial no desenvolvimento integral da criança, devemos salientar que, se hoje a criança possui uma especificidade em seu aprendizado, no passado não era assim. Conforme nos relata Ariès (1981, p.11):

A passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade” e “ (...) As trocas afetivas e as comunicações sociais eram realizadas portanto fora da família, num “meio” denso e quente, composto de vizinhos, amigos, avós e criados, crianças, velhos, mulheres e homens em que a inclinação podia se manifestar mais livremente (grifos do autor).

Kramer (2003, p.18) nos diz que, nos séculos XVI e XVII, a família passa a ter uma nova função efetiva, principalmente por causa da queda da taxa de mortalidade infantil. “Não é a família que é nova, mas, sim, o sentimento de família que surge nos séculos XVI e XVII, inseparável do sentimento de infância”.

Ainda para Kramer (2003, p.19), a ideia de infância:

(...) não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade.

Os estudos do historiador francês Philippe Ariès foram determinantes para que fosse entendida essa transformação no cuidado com as crianças, tomando-se por parte da família uma “consciência da particularidade infantil” (KRAMER, 2003, p.16) e deu-se, a partir de então, a nova organização da família e do ambiente familiar nos cuidados e na formação da criança.

Ainda no século XVII, surge a obra de Comênio, que, entre as novidades que trazia, mostrava uma nova concepção de criança, a quem ele tratava com muita delicadeza, numa época em que a escola usava a palmatória. No século XVIII, Rousseau que, na sua obra, pregava o retorno à natureza e o respeito ao desenvolvimento físico e cognitivo da criança, via na infância um momento no qual se vê, se pensa e se sente o mundo de um modo próprio.

Embora as suas idéias tenham representado um avanço em termos de educação, Rousseau não as colocou em prática; isso foi feito pelo pedagogo suíço, Henry Pestalozzi “que, apoiado em ‘Emílio’, de Rousseau, defendia que a primeira educação deve se dar no seio familiar, condenando toda atividade pedagógica anterior aos três anos de idade” (NASCIMENTO, 2001, p.275). As ideias de Comênio, Rousseau e Pestalozzi influenciaram muitos outros educadores e formaram as bases do pensamento pedagógico europeu, espalhando-se por todo o mundo e, de maneira bem acentuada, criando raízes no Brasil, onde, hoje, se misturam diferentes tendências.

Com o surgimento dessa nova concepção de infância e dos cuidados com a sua individualidade com relação aos adultos, a família passou a exercer um importante papel educacional na vida da criança e se encarregava de repassar aos filhos os conhecimentos necessários à sua sobrevivência, e é no século XVII, que “a escola foi pensada como agência de apoio à família” (CUNHA, 2000, p.447), então, com a finalidade de complementar a educação das gerações mais novas, dotando-as de um conhecimento sistematizado. É ainda Cunha (2000, p.448), quem nos diz que “as famílias eram vistas como necessitadas de auxílio para a educação das crianças porque não tinham tempo nem competência para tanto”. Família e escola são, assim, instituições sociais que giram em torno de uma mesma preocupação: a criança.

Mas foi no século XIX que um educador protestante alemão desenvolveu suas teorias, alicerçadas no amor à criança e à natureza. Friedrich Froebel (1782-1852) é considerado como um dos primeiros educadores a se preocupar com a educação das crianças. Criou os *Kindergartens*, ou jardins de infância, que, idealizados por ele, buscavam um espaço, para que fosse desenvolvida uma educação diferenciada para a infância. Além disso, os *Kindergartens* de origem alemã, como nos fala Kuhlmann Jr (1998, p.170): “(...) estão nas raízes das propostas de reformulação do ensino para a sociedade capitalista moderna, industrial, que irão culminar com o escolanovismo”.

Para ele, a criação dos *Kindergartens* tinha um objetivo muito importante que era o de: “(...) propor a transcendência dos limites do público e do privado, apresentando os valores das esferas públicas e privadas – família e escola, criação materna e cidadania responsável – como complementares mais do que dicotômicos”(KUHLMANN, 1998, p.109).

De qualquer forma, os ideais que moveram Froebel aos *Kindergartens* vão se repetir, cada um a seu modo, em Maria Montessori (1870-1952), Celestin Freinet (1896-1966), John Dewey (1859-1952), Jean Piaget (1896-1980) e outros.

No Brasil, a Educação Infantil, pode ser entendida em dois momentos: antes e depois da Constituição de 1988. Para Ceviletti (1999, p.6), antes de 1988, pode-se perceber que:

(...) a educação não era tratada por um órgão somente, era fragmentada. A educação se queixava da falta de alimentação e das condições difíceis das crianças. Nesse quadro, a maioria das creches públicas prestava um atendimento de caráter assistencialista, que consiste na oferta de alimentação, higiene e segurança física, sendo muito vezes prestado de forma precária e de baixa qualidade enquanto as creches particulares desenvolviam atividades educativas, voltadas para aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Consta-se um maior número de creches particulares, devido à privatização e à transferência de recursos públicos para setores privados. Nos anos 80, os problemas referentes à educação pré-escolar são: ausência de uma política global e integrada; a falta de coordenação entre programas educacionais e de saúde; predominância do enfoque preparatório para o primeiro grau; insuficiência de docente qualificado, escassez de programas inovadores e falta da participação familiar e da sociedade.

Ainda Segundo Ceviletti (1999, p.6):

Através de congressos, da ANPEd e da Constituição de 88, a educação pré-escolar é vista como necessária e de direito de todos, além de ser dever do Estado e deverá ser integrada ao sistema de ensino (tanto creches como escolas). A partir daí, tanto a creche quanto a pré-escola são incluídas na política educacional, seguindo uma concepção pedagógica, complementando a ação familiar, e não mais assistencialista, passando a ser um dever do Estado e direito da criança. Esta perspectiva pedagógica vê a criança como um ser social, histórico, pertencente a uma determinada classe social e cultural. Ela desmascara a educação compensatória, que delega à escola a responsabilidade de resolver os problemas da miséria.

Dentro dessa regulamentação do reconhecimento dos direitos das crianças de zero a seis anos, Faria (2007, p.60), nos leva a pensar de forma contextualizada na caracterização da instituição de educação infantil:

(...) como lugar de *cuidado e educação*, adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação de propostas pedagógicas. Adotar essa caracterização como se fosse um dos jargões do modismo pedagógico, esvazia seu sentido e repõe justamente o oposto do que se pretende. A expressão tem o objetivo de trazer à tona o núcleo do trabalho pedagógico conseqüente com a criança pequena. Educá-la é algo integrado ao cuidá-la. (grifo da autora).

Se a criança, pelas particularidades da infância, torna-se ponto inicial para formularem-se propostas pedagógicas que sejam capazes de realmente auxiliá-las, supõe-se também que está se reconhecendo a criança como sujeito de direitos, amparado legalmente pela lei, conforme nos foi citado em linhas anteriores. Esses direitos, segundo Faria (2007, p.288), referem-se:

(...) aos direitos das crianças serem reconhecidas como sujeitos de direitos individuais, jurídicos, civis, sociais: como portadoras e construtoras de suas próprias culturas e, logo, participantes ativas da organização de suas identidades, autonomias e competências através das relações e interações com os colegas da mesma idade, com os adultos, com as idéias e os eventos reais ou imaginários dos mundos comunicantes.

Essas afirmações dizem respeito, ainda, em Faria (2007, p.288):

(...) ao direito de as crianças realizarem e expandirem todas as suas potencialidades, valorizando suas próprias capacidades de socializar, colhendo afeto e confiança e satisfazendo suas necessidades de aprender, sobretudo quando os pequenos são tranquilizados por uma eficaz aliança com os adultos prontos a contribuir com empréstimos e ajudas que privilegiam, mais do que a transmissão de conhecimentos e habilidades, a busca das estratégias construtivas do pensar e agir.

Todo esse percurso histórico foi construído, para chegarmos à educação física que a LDB (Lei 9394/96), em seu texto, assegura: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (LDB, art.26, § 3º). Podemos aqui fazer os seguintes questionamentos: os próprios documentos oficiais não colaboram para a manutenção de uma escolarização já na educação infantil, e uma divisão dos conhecimentos em disciplinas? Não existe uma cobrança excessiva sobre o professor de educação infantil para que siga com exatidão um “plano de aula”, como se o momento do trabalho corporal, do movimento, fosse apenas aquele dito, destinado à “educação física”

descontextualizado dos outros momentos presentes no dia a dia da criança? E o próprio Referencial Curricular para a Educação Infantil não é visto pelas escolas como uma “cartilha” a ser seguida pelos professores, como se o conhecimento ocorresse de forma linear e igual entre todos?

Quando colocamos como um dos questionamentos do nosso trabalho a pergunta sobre que conhecimentos embasam a prática pedagógica das professoras da educação infantil, nas atividades de trabalho corporal, estamos considerando que os próprios documentos oficiais não possuem uma clareza sobre esse “momento” e a sua real contribuição para a vida da criança na educação infantil, como ser único e possuidor de direitos.

### **1.3 - A importância do movimento para a criança**

O Referencial Curricular Nacional (2001) traz uma abordagem da importância do “movimento” para o amplo desenvolvimento da criança e da importância da escola, como ambiente propiciador de experiências e de aprendizado. Ao contrário do que muitos pensam, o movimento humano: “(...) é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo” (BRASIL, 2001, p.15). O movimento é importante ferramenta para a construção de significados, visto que o corpo é uma sede de signos, e esses movimentos obedecem a certos aspectos socioculturais. Segundo Gallardo (1998, p.79): “Quando estimulada e ensinada, a criança é capaz de fazer o que lhe é pedido, desde que a atividade seja significativa para ela”. Essa afirmação nos leva à seguinte reflexão: o movimento corporal na educação infantil deve ser estimulado e orientado, como algo que faça com que a criança sinta sua curiosidade aguçada pela descoberta de novas possibilidades sobre o que, com o auxílio do corpo, pode ser descoberto.

O que existe de específico na pré-escola é o recorte que se faz do conhecimento a ser ensinado, atendendo às possibilidades reais e potenciais de cada criança. Pelo domínio desses elementos, a criança desenvolve as funções do pensamento, (análise e síntese,

por exemplo), bem como as noções de tempo, espaço, simultaneidade, ritmo, cooperação, interação grupal etc. (GALLARDO, 1998, p.79).

Portanto, podemos afirmar que o movimento corporal, orientado e livre de imposições, é fator de suma importância na formação integral da criança, e, além disso, o movimento serve como meio de inserção no mundo sociocultural. Dominar a cultura é tornar-se parte dela, e, na visão do principal referencial teórico deste trabalho, o sociointeracionismo de Vygotsky, o homem é um ser histórico-social, e é moldado pela cultura que ele próprio cria e recria a todo instante, e mais, para Leontiev (1978, p.319):

O desenvolvimento mental da criança é qualitativamente diferente do desenvolvimento ontogênico do comportamento nos animais. Esta diferença provém, sobretudo, da ausência nos animais, de um processo essencial no desenvolvimento da criança: o processo de apropriação da experiência acumulada pela humanidade ao longo de sua história social.

No entanto, na relação do “eu”, com o “outro”, o indivíduo se determina, e o movimento possui características históricas e culturais e não pode ser separado do contexto em que a criança vive.

Para Vygotsky a criança aprende, vivenciando suas experiências, e “*A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento*” (VYGOTSKY, 2007, p.58) (grifo do autor). Para o mesmo autor (2007, p.56), “Chamamos de *internalização* a reconstrução interna de uma operação externa”(grifo do autor). Como exemplo Vygotsky (2007, p. 57), nos cita:

Quando a mãe vem em ajuda da criança, e nota que o seu movimento indica alguma coisa, a situação muda fundamentalmente. O apontar torna-se um gesto para os outros. A tentativa malsucedida da criança engendra uma reação, não do objeto que ela procura, *mas de uma outra pessoa*. Conseqüentemente, o significado primário daquele movimento malsucedido de pegar é estabelecido por outros. Somente mais tarde, quando a criança pode associar o seu movimento à situação objetiva como um todo, é que ela, de fato, começa a compreender esse movimento como o gesto de apontar. Nesse momento, ocorre uma mudança naquela função do movimento: de um movimento orientado pelo objeto, torna-se um movimento dirigido para uma outra pessoa, um meio de estabelecer relações.(...) Como conseqüência dessa mudança, o próprio movimento é então, fisicamente simplificado, e o que resulta é a forma de apontar que podemos chamar de um verdadeiro gesto. (grifo do autor).

No caso da escola, mais precisamente na educação infantil, o movimento está presente em todos os momentos, das mais diversas formas e manifestações. O desenvolvimento de competências nas crianças depende da forma como são estimuladas e das oportunidades que tenham sido oferecidas pelo contexto, como um todo, pois:

Desde pequenas, a valorização de seu esforço e comentários a respeito de como estão construindo e se apropriando desse conhecimento são atitudes que as encorajam e situam com relação à própria aprendizagem. É sempre bom lembrar que seu empenho e suas conquistas devem ser valorizados em função de seus progressos e do próprio esforço, evitando colocá-las em situações de comparação (BRASIL, 2001, p.41).

A criança possui uma necessidade instintiva de se movimentar. Quando as observamos, brincando, vemos que elas se movimentam de várias formas, nas mais diversas velocidades, saltam, sobem, descem, gritam, correm e possuem uma enorme capacidade de imaginar situações e de vivê-las como se fossem uma realidade. Portanto, no dia a dia da educação infantil:

É muito importante que o professor perceba os diversos significados que pode ter a atividade motora para as crianças. Isso poderá contribuir para que ele possa ajudá-las a ter uma percepção adequada de seus recursos corporais, de suas possibilidades e limitações sempre em transformação, dando-lhes condições de se expressarem com liberdade e de aperfeiçoarem suas competências motoras (BRASIL, 2001, p.39).

Cabe-nos, assim, focar a importância do trabalho corporal na educação infantil, no sentido de contextualizar o nosso estudo, quando se refere à importância de perceber quais conhecimentos as professoras possuem para a realização desse trabalho com as crianças, e como ele, o trabalho corporal, se torna um importante elemento mediador no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, para a realização desse trabalho corporal, torna-se necessária uma leitura de diversos fatores que cercam a criança, a cultura, que se manifesta nos hábitos e costumes do seu grupo e suas experiências, porque acreditamos que, nesse convívio, o ser humano constrói e recria sua maneira de agir. Segundo o Grupo de Estudos Ampliado em Educação Física -GEAEF da Rede Municipal de Florianópolis (1996, p.52):

Para que o movimento possa auxiliar a criança nessa “leitura de mundo”, é preciso que ele atenda algumas condições básicas. Entre essas condições, está a **forma** que ele assume para a criança, vindo ao encontro do seu **interesse e necessidade** e que, portanto, nessa faixa etária só pode se caracterizar pela **brincadeira** (grifos do autor).

Em sentido contrário, o que muitas vezes podemos observar é que o movimento, na escola, é tratado de forma descontextualizada, sem nenhuma relevância para a vida da criança, desconsiderando aspectos essenciais na sua vida e, muitas vezes, visto como um simples momento de “relaxar” ou “descansar” das disciplinas de sala de aula, sem nenhuma intenção pedagógica, ou um momento de as professoras descansarem também dos alunos, renegando sua importância no processo de formação psicológica e social da criança pelo trabalho corporal.

Mattos e Neira (2005, p.26) nos dizem que o movimento: “(...) é a forma de expressão mais utilizada por essa faixa etária, o espaço entre a emoção e a ação é menor quanto mais jovem for a criança”. Se considerarmos o corpo como um importante instrumento de linguagem da criança e importante mediador entre ela e o mundo que a cerca, o movimento e o corpo devem ser considerados elementos indissociáveis de significação e ressignificação para a internalização de conceitos pela criança. Portanto, pensarmos a criança sem o movimento, seria como pensar em um carro sem as rodas para se movimentar. Nessa mesma linha de raciocínio, Mattos e Neira (2002, p.27), ainda nos reforçam que o movimento para a criança pequena:

(...) significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica através dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. A dimensão corporal interage-se fortemente ao conjunto da atividade da criança. Portanto, o ato motor faz-se presente em suas funções expressiva, instrumental ou de sustentação às posturas e aos gestos.

Partindo disso, dentro do ambiente escolar, quando a professora muitas vezes exige a permanente contenção motora, ela pode ter em mente que o movimento, que é muito presente na educação infantil, pode fazer com que as crianças fiquem inquietas e descontroladas, e que a concentração em atividades “mais importantes” possa ser comprometida por essa “bagunça” das crianças. Não é difícil perceber, em escolas que possuem turmas na educação infantil, as crianças passando em direção ao refeitório, ou ao pátio, em filas, de mãos dadas e em silêncio (como se alguém ou algo pudesse silenciá-las), como forma de controle exigido pela professora, no sentido de conter a euforia e a alegria da liberdade do pensamento em imaginar que em poucos instantes irão correr, saltar, gritar e brincar. Oliveira (2006, p.57) nos diz que: “Ao analisarmos as práticas corporais na escola, percebemos um constante esforço de negação do corpo”. O mesmo Oliveira (2006, p.58) nos remete ao pensamento de que: “Todavia, esse esforço de negação do corpo na escola, não é algo descolado de um contexto amplo, pois contém os traços de uma sociedade marcada pela história da dominação”. Portanto, esse processo de dominação também interfere diretamente na vida das professoras e de suas práticas, não nos cabendo culpá-las por essa falta de conhecimento sobre o movimento e suas especificidades, embora saibamos que elas são partes integrantes desse processo.

É importante também salientar que é fato comum em algumas escolas, para professores e para os próprios documentos oficiais, que o movimento, o trabalho corporal na educação infantil se limite apenas aos “momentos” de pátio, parquinho, ou da quadra, e a

utilização de alguns materiais como bolas e cordas. Fica-nos claro que, dessa forma, perdem-se importantes momentos em que a criança também utiliza o movimento como forma de manifestação e de ressignificação, dentro da própria sala de aula e em outras atividades, quando o importante a ser observado é de que forma o trabalho corporal está contextualizado no seu dia a dia e não só o fato de tirá-la da sala de aula e a cada dia trabalhar coisas diferentes. Como se tem buscado uma divisão das disciplinas, já na educação infantil, o trabalho corporal ficou subentendido, a partir daí, como aula de educação física, a disciplina, que, em muitas escolas, já aparece com horários pré-determinados e impostos aos alunos. Portanto, discordamos da ideia de que esses “momentos” devam existir, de forma engessada, rígida, e, mais ainda, dessa normatização das disciplinas com crianças pequenas, e acreditamos que todos os momentos são importantes para o seu desenvolvimento integral, em todos os seus sentidos, desde que sejam respeitadas as individualidades de cada criança, sua cultura e sua história.

## **CAPÍTULO II**

# **A MEDIAÇÃO NA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA**

(...) o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual às crianças penetram na vida intelectual daqueles que o cercam.

Lev Semenovich Vygotsky (2007, p.100).

## 2.1 A perspectiva sociointeracionista de Vygotsky

O saber que não vem da experiência, da prática, do contato direto com o mundo, não é realmente saber; o aprendizado e o conhecimento devem ser necessariamente mediados. Essas são ideias que caracterizaram o trabalho do psicólogo bielo-russo, Lev Semenovitch Vygotsky, que se preocupou em explorar o papel da mediação e da escola, dentro de uma perspectiva sócio-histórica, e que via na cultura, nos hábitos e nos costumes um referencial para o desenvolvimento da criança.

Seria imprescindível que duas instituições tão importantes, como a escola e a família, caminhassem juntas, dentro de um mesmo processo, em um mesmo direcionamento, sendo de vital importância essa união na vida das crianças e dos futuros adultos, inseridos em um processo social. As duas têm o mesmo objetivo: a educação das gerações mais jovens, buscando desenvolver o conhecimento adquirido pelos antepassados, ou procurando caminhos para o desenvolvimento do conhecimento na interação com o outro e com o contexto social em que estão inseridas.

Nesse sentido, a escola:

(...) foi idealizada como local de aquisição de conhecimento e valores e por ser instituição destinada a desenvolver o processo de socialização que permitisse apenas reprodução cultural e social como único meio possível de garantir a sobrevivência da sociedade, em vários momentos, a escola foi adjetivada de instituição conservadora, por prestigiar a presença de certa parcela da população que nela adquiria com ares de passividade, determinada cultura. (NEIRA E NUNES, 2006, p.70-71).

Para os mesmos autores, a escola deveria, por meio dos professores, criar: “Um espaço rico de intercâmbios capazes de gerar correntes transformadoras que promovam o desequilíbrio para que seus atores reajam diante da tendência intermitente da reprodução conservadora do *status quo*” (NEIRA E NUNES, 2006, p.70-71). Esses intercâmbios devem auxiliar na aquisição do conhecimento que atue no sentido de ajudar o aluno a refletir sobre o contexto em que vive e sobre sua formação integral.

Nessa perspectiva da formação do homem como ser integral, da união entre a família e a escola, está a figura do professor, uma das peças fundamentais no processo ensino-aprendizagem, servindo de intermediário entre o conhecimento e o aluno. Segundo Fontana (1996, p.19):

A mediação do outro desperta na mente da criança um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva, sujeitos às experiências e habilidades que ela já domina. Mesmo que ela não elabore ou não apreenda conceitualmente a palavra do adulto, é na margem dessas palavras que passa a organizar seu processo de elaboração mental, seja para assimilá-las ou para recusá-las.

Assim, a mediação pelo outro possibilita a emergência de funções que, embora a criança não domine automaticamente, pode realizar em conjunto e de forma compartilhada.

Com base na citação acima, torna-se possível ver no outro, no caso do presente trabalho, o professor, os alunos e todo o contexto em torno da criança, uma mutualidade de trocas, estando eles entre a criança e o conhecimento, auxiliando-a para que ela receba a informação e, por seu intermédio, vivencie trocas com o meio, o que acabará por provocar o amadurecimento de funções psicológicas que influenciarão diretamente no seu desenvolvimento. Por meio do convívio social, contexto rico em trocas e em cultura, a criança poderá adquirir conhecimentos, primeiramente, através de ações externas, e, posteriormente, através da codificação dessas ações, desenvolvendo processos psicológicos internos. “Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (*interpsicológica*), e, depois no interior da criança (*intrapsicológica*)”. (VYGOTSKY, 2007, p. 57-58).

Smolka (1988, p.56), comentando o pensamento de Vygotsky, considera que: “(...) os processos de conceitualização e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores especificamente humanas implicam a dimensão simbólica, cuja elaboração é fundamentalmente sócio-histórica e cultural”.

Fontana (1996, p.22) nos afirma que:

Nesse processo de elaboração inter-pessoal, a criança faz tentativas de imitar a análise intelectual mesmo sem compreendê-la completamente. E, por utilizar-se dela, (ainda que imitativamente), começa a elaborá-la, transformando (desenvolvendo) sua atividade cognitiva.

Na infância, na educação infantil, as funções psicológicas ainda estão maleáveis e em formação e, nessa fase, a criança adquire formas extremamente particulares de comportamento, advindas da sua cultura, e Vygotsky (2007, p.100) propõe que: “(...) o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”. Portanto:

A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas, constitui o aspecto característico da psicologia humana. (...) A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos (VYGOTSKY, 2007, p.58).

Para Vygotsky, a criança, após o seu nascimento, traz consigo apenas funções psicológicas elementares. Com o convívio cultural, uma parte dessas funções seria transformada em funções superiores e a cultura seria a principal responsável por essa transformação:

Os processos psicológicos, tal como aparecem nos animais, realmente deixam de existir; são incorporados nesse sistema de comportamento e são culturalmente reconstituídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica. (...) A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto quantitativo da psicologia animal para a psicologia humana. (VYGOTSKY, 2007, p.58).

Fica, então, evidente que todos os homens possuem uma natureza cultural, não de qualquer cultura, mas da sua cultura, do seu contexto, das suas crenças e valores, da sua família e de seus antepassados, conforme nos diz Geertz (1989, p.61): “Somos animais incompletos e inacabados que nos completamos e acabamos através da cultura - não através da cultura em geral, mas através de formas altamente particulares de cultura”. Ainda a respeito disso, Luria (2001, p.95), nos diz que:

Um adulto possui certo número de habilidades culturais. Todas elas são necessárias para o processo de crescimento e aprendizagem, e, na ocasião em que a criança atinge a idade escolar, essas habilidades já são, em considerável extensão, automáticas. Quando lemos ou escrevemos, não executamos realmente nenhuma ação psicológica complexa, mas apenas automaticamente reproduzimos técnicas que aprendemos em estágios anteriores ao desenvolvimento.

A criança, quando da sua entrada nesse imenso universo de novas descobertas, teria, no outro, um elemento fundamental que serviria como instigador/mediador de novos conhecimentos, possibilitando a relação das novas experiências com as experiências que ela traz de fora (da família, da rua, do convívio com outras crianças) e que influenciarão na sua conduta e no seu aprendizado escolar. Vygotsky (2001, p.109) nos remete ao fato de que a: “(...) *aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar*. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história”(grifo do autor). Portanto, em relação ao ambiente escolar, Freire (1996, p.70) nos diz que a:

(...) demanda da existência de sujeitos, um que ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter *diretivo*, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua

*politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não poder ser neutra (grifos do autor).

Mas, na prática, não é o que tem acontecido. O que temos acompanhado nas escolas é uma tentativa de reprodução de pedagogias. Todo aquele patrimônio cultural que a criança traz da família, as brincadeiras, os jogos de rua e as vivências de liberdade são esquecidas, quase que de forma integral, pela imposição de novos padrões de ensino, normalmente, de forma repetitiva “(...) uma uniformização dos movimentos e o adestramento do corpo parecem constituir, muitas vezes, a preocupação metodológica mais freqüente” (GALLARDO,1998, p.34), que podem trazer alguma contribuição em suas vidas, mas não da maneira como acreditamos ser relevante para o pleno desenvolvimento dos alunos.

## **2.2 O papel do professor no processo de mediação do ensino**

Consideramos o professor um elemento de suma importância dentro do contexto escolar e no processo de mediação do aprendizado. Se a responsabilidade de educar é passada a ele, é claro que, exercendo seu direito de liberdade, ele pode escolher entre continuar com a pedagogia do dominante, ou optar por uma prática libertadora, no sentido de instigar o pensamento, com base no raciocínio e não na repetição e na mecanicidade. A teoria freiriana<sup>4</sup>, que tem no diálogo e na reflexão a base dos processos de interação entre o professor e o aluno favorece o aprendizado, não aceitando que o indivíduo fique domesticado e com sua auto-imagem, da sociedade e do grupo em que vive deturpada, perdendo o seu referencial de crescimento, que é a liberdade de expressão, através do diálogo e da interação com o seu grupo, e com todo o contexto que o cerca.

Nessa linha de raciocínio, o professor deve conseguir mediar o conhecimento, no sentido de fazer com que os alunos apropriem-se dos conteúdos pertinentes e interessantes ao seu desenvolvimento, de forma a instigá-los e a levá-los a estágios mais avançados psicologicamente.

---

<sup>4</sup> Referimo-nos à teoria libertadora de Paulo Freire, que vê, na educação, a oportunidade de transformação da sociedade.

Ainda quanto ao papel do professor e da sua responsabilidade dentro do processo ensino-aprendizagem: “Ele deve ser o mediador entre o aluno e o processo de conhecimento, atuando como orientador, facilitador e aconselhador da aprendizagem, e deve integrar, no desenvolvimento de atividades, os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais” (SOLER, 2003, p.40). Essa interferência pertinente do professor, de forma a reforçar o aprendizado e as estruturas psicológicas do aluno, ainda em formação, deve considerar que a criança possui um nível de desenvolvimento real e outro potencial, ideia desenvolvida por Vygotsky (2007, p.97), que define o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal como:

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

Fontana, citando Smolka e Góes (1993, p.124), nos remete ao pensamento de que:

Também há de se considerar as características de que se reveste a mediação do adulto. Ela é consciente e deliberada, é planejada. O adulto procura induzir a criança a um tipo de percepção generalizante. Por sua vez, a criança percebe a ação mediadora do adulto, i.e., ela tem uma imagem do papel do professor e do papel que é esperado dela na instituição e procura realizar as atividades propostas pelo professor seguindo suas pistas e indicações. Daí Vygotsky considerar que o aprendizado escolar desempenha um papel decisivo na gênese e desenvolvimento de funções psicológicas básicas.

O mediador que auxilia nesse processo não precisa ser necessariamente o professor, mas alguém que já tenha passado por determinada experiência e que seja capaz de auxiliar a criança a passar por ela. É um caminho que vai ser percorrido, para que haja amadurecimento de algumas funções que estão em processo de desenvolvimento e que vão se tornando consolidadas no nível de desenvolvimento real, a partir da mediação e da vivência prática. É a partir do conceito de zona de desenvolvimento proximal, desenvolvido por Vygotsky, que o papel do mediador provoca as maiores transformações.

Dessa forma, na escola e, em todo o processo escolar, o professor tem o papel fundamental de interferir nessa zona de desenvolvimento, no sentido de que, sozinhas, as crianças não conseguiriam atingir estágios mais avançados. Kohl (1998, p.62) nos diz que: “A intervenção de outras pessoas, que no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças – é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo”.

A criança, por meio de uma série de fatores, como a imitação, e, vivenciando as mais diversas “pistas”, (VYGOTSKY, 2007, p.97), dadas pelos adultos, ou pessoas mais experientes, faz diversas experiências, formulando um conhecimento a respeito do mundo e da realidade em que ela está inserida. O meio tem importante papel na construção dessa realidade e deve contribuir, sendo desafiador, exigente, estimulante do desenvolvimento psicológico e da ação motora da criança. Dentro do contexto social, Mattos e Neira (2005, p.49) nos expressam que os fatores afetivos e psicológicos exercem papel fundamental para a interação entre quem estimula e a criança:

Na sua relação com o meio físico e social que é mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos no interior da vida social, o ser humano cria e transforma seus modos de ação no mundo. Assim, a história social objetiva tem um papel crucial no desenvolvimento psicológico, isto é, o cérebro é um sistema aberto, que está em constante interação com o meio e que transforma suas estruturas e mecanismos de funcionamento ao longo desse processo de interação.

Portanto, ao falarmos da mediação do professor e do processo ensino-aprendizagem, devemos levar em consideração sempre que o indivíduo é parte integrante do contexto em que vive, transformando-o a todo instante e se transformando também. Para Kishimoto (2007, p.257):

O aprender, descobrir e construir fazem parte do mesmo processo. A noção de *self* composta por um “eu” que constrói o conhecimento a partir do “outro” segue o paradigma de Vygotsky de que o conhecimento está distribuído nas mentes dos outros, na sociedade, e que a aprendizagem pela descoberta é o processo de descobrir como fazer essa elaboração (grifo da autora).

Também para Vygotsky (2007, p.41), o funcionamento psicológico é desenvolvido pelo convívio social e construído historicamente. Essa afirmação nos remete ao autor, quando afirma que:

*(...) a atividade de utilização de signos nas crianças não é inventada e tampouco ensinada pelos adultos*. Em vez disso, ela surge de algo que originalmente não é uma operação de signos, tornando-se uma operação desse tipo somente após uma série de transformações qualitativas. Cada uma dessas transformações cria as condições para o estágio seguinte, e é, em si mesma, condicionada pelo estágio precedente; dessa forma, as transformações estão ligadas como estágios de um mesmo processo e são, quanto a sua natureza, históricas (grifos do autor).

Ainda para Vygotsky (2007, p.42):

A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico. As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento surgem durante a infância: o uso de *instrumentos* e a *fala* humana. Isso

coloca, por si só, a infância no centro da pré- história do desenvolvimento cultural (grifo do autor).

Por isso, acreditamos que, para o professor mediar o processo de aprendizagem das crianças, deve respeitar, sempre, toda a bagagem histórica que a criança traz de seu meio sociocultural e da sua individualidade, não querendo que o processo de aprendizagem se dê de forma igual para todos e, sobretudo, respeitando a velocidade de compreensão de cada aluno. Quando o professor não consegue respeitar essas particularidades de cada criança, então, a mediação dá lugar à imposição do conhecimento. Cabe a ele descobrir metodologias, para que, dentro de um mesmo grupo, ele possa, ao mesmo tempo, mediar o processo e fazer com que sejam respeitadas as individualidades.

No caso da escola e da educação infantil, o professor-mediador deve ser capaz de observar situações de ensino que permitam ao aluno experimentar e tomar decisões, sem receio de errar e sem que isso implique algum tipo de constrangimento, uma vez que ele se vê respeitado em suas particularidades. Para Leontiev (2001, p.59), “A infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela”. O aluno, quando do seu ingresso na escola, vem carregado de sentimentos e sentidos que foram sendo adquiridos, desde o seu nascimento, não podendo ser arrancados ou desprezados, mesmo quando ele se defronta com uma nova realidade, que é a escola, seus métodos e princípios.

Essa nova realidade, se não for instigadora, a ponto de causar na criança a vontade de descobrir, de conhecer, de aprender não serve como instrumento de formação de um futuro cidadão, capaz de viver em sociedade e de contribuir para a sua transformação: “Se quisermos uma sociedade justa, autônoma, criativa, devemos exercitar isso dentro das escolas, pois a criança de hoje será o professor, o pai, mãe, treinador ou governante de amanhã, e se aprenderem novos valores, com certeza a nossa cultura será transformada” (SOLER, 2003, p.16). Mas o que temos presenciado em nossas escolas é um acúmulo de conhecimento que são lançados, de forma repetitiva e mecânica, não conseguindo atingir o seu foco principal de trabalho, o aluno.

Devemos estar cientes de que o professor e a escola, se fizerem parte de um processo de conformação social e de alienação, por meio de práticas metodológicas, que muitas vezes são impostas pela própria sociedade, na tentativa de manutenção de um *status quo*,

contribuirão cada vez mais para que o aluno seja *docilizado* e submisso às ordens e às relações, não só na escola, mas também na sociedade como um todo. Snyders (1990, p.164), nos traz uma visão muito pertinente sobre essa dominação de uma determinada classe detentora de poder dentro do universo escolar, quando nos diz que:

A alegria e o prazer na Escola parecem ser, também, uma questão de elite, porque são as crianças das classes mais favorecidas que são bem-sucedidas na Escola. As crianças burguesas, sintam ou não alegria na Escola, continuam a estudar, porque os pais acompanham-nas, ajudam-nas a formar hábitos de estudo e reforçam a idéia de que o futuro delas depende da Escola.

A maior parte das crianças em situação de fracasso são as de classe popular e elas precisam ter prazer em estudar; do contrário, desistirão, abandonarão a Escola, se puderem. Se não puderem, continuarão, mas não aprenderão muito. Quanto mais os alunos enfrentam dificuldades - de ordem física e econômica - mais a Escola deve ser um local que lhes traga outras coisas. Essa alegria não pode ser uma alegria que os desvie da luta, mas eles precisam ter o estímulo do prazer. A alegria deve ser prioridade para aqueles que sofrem mais fora da Escola.

Por isso, a união entre as duas instituições, família e escola, serve como importante auxílio para que a criança vivencie seus aspectos culturais, biológicos e os conhecimentos científicos trabalhados na escola, na sua formação integral, como alicerce de reflexão e de pensamento, no sentido de mostrar a realidade e os aspectos gerais que a compõem, sem submissão nem alienação. A escola não deveria, então, ser um local destinado à diferenciação de classes sociais e de demonstração de poder, mas deveria ser um lugar ímpar, neutro, onde pessoas interagissem em busca de um conhecimento capaz de modificar e contribuir com os interesses do grupo e da sociedade. Snyders (1981, p.32) nos leva a pensar que nessa disputa de poder:

(...) a escola, a pretexto de ser neutra, não aborda as questões que estão na base da existência das crianças proletárias: os salários, as greves, o desemprego, as guerras coloniais. Tal escola transforma-se “numa escola do silêncio para a criança, uma escola de morte”: a escola torna-se estranha e distante, e são os filhos do proletariado que mais duramente sentirão, isto é, os que mais se expõem à reprovação e ao insucesso. Enquanto existir uma sociedade de classes, a escola será inevitavelmente escola de classes. A burguesia tenta transformar a escola de massas em instrumento capaz de subjugar os trabalhadores.

Aliado a essa questão de manutenção de um *status quo*, observamos o tratamento que a escola dá à educação, como mercadoria, conforme nos fala Ayoub (2001, p.54):

Preocupadas em aumentar a quantidade de alunos, observamos uma verdadeira corrida das “escolinhas infantis” para garantir o seu espaço no mercado educacional. E nessa corrida, associa-se à bandeira da “educação de qualidade” uma pulverização de “aulas de...”, que visam preparar a criança para o ensino fundamental e não seria exagerado dizer, para o mercado de trabalho.

Portanto, quando dizemos que a escola define os caminhos e os itinerários que serão tomados pelos alunos, reconhecemos o fato de que ela orienta condutas e formas particulares de expressão, para que a pessoa se comporte conforme os padrões exigidos pela sociedade em que vive. E já na educação infantil é perceptível o surgimento de um modelo *escolarizante* e a organização do currículo em disciplinas.

Não estamos aqui afirmando que a educação infantil não deva se preocupar com os passos seguintes da vida escolar das crianças, mesmo porque, segundo o pensamento de Leontiev (2001, p.65): “As condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo”, mas, criticando a necessidade exagerada de, desde pequenas, as crianças já estarem sobrecarregadas de “disciplinas”, e as entrelinhas que escondem sua real importância nessa fase da vida das crianças, Kuhlmann Júnior (1999, p.64), nos explica que:

É claro que a educação infantil não pode deixar de lado a preocupação com uma articulação com o ensino fundamental, especialmente para as crianças mais velhas que logo mais estarão na escola e se interessam por aprender a ler, escrever, contar. Isso poderia ser resolvido muito mais facilmente se houvesse clareza quanto ao caráter da educação infantil, se a criança fosse tomada como ponto de partida e não um ensino fundamental pré-existente.

Baseados no exposto, podemos afirmar que a responsabilidade de educar o aluno deveria passar não só pelas mãos do professor, sendo de fundamental importância uma união entre os diversos segmentos responsáveis pela educação infantil, que, com clareza, observariam a sua presença em todo o contexto em que está inserida, na escola, na família e tomariam a criança, como “ponto de partida” (AYOUB, 2001, p.54) para a formulação de um currículo que realmente contemple a criança na sua integralidade.

Sabemos também que, nas séries iniciais, os próprios professores de sala, muitas vezes pedagogos e, em alguns casos, licenciados em Letras são os responsáveis por realizar o trabalho corporal com as crianças. O corpo, instrumento essencial de linguagem e de trocas da criança com o meio, é também o principal meio de trabalho da educação física. Segundo Daolio (2005, p.39): “No corpo estão inscritas todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade específica, por ser ele o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca”. E, por meio do movimento e do trabalho corporal, os professores podem também mediar

o processo e garantir que as crianças possam atingir, a cada estímulo, um nível desejado de desenvolvimento.

No entanto, para isso, é necessário que os professores observem o nível de desenvolvimento real em que a criança se encontra, pois ensinar algo que ela já sabe, em nada contribuirá para um amadurecimento psicológico e para o seu desenvolvimento. O professor precisa ter consciência de que a criança, por si só, não é capaz de percorrer o caminho do aprendizado, e que ele é responsável por auxiliá-la no trilhar desse caminho, sempre instigando e promovendo ações que a motivem a manifestar corporalmente uma ideia internalizada. Mas também se torna necessário que os professores observem que as crianças só são capazes de enfrentar situações que estão dentro da sua zona de desenvolvimento proximal.

Vygotsky (2007, p.98) afirma que “(...) aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com a assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”. Na escola, o aprendizado deve ser capaz de instigar e orientar o nível de desenvolvimento e, ainda segundo Vygotsky (2001, p.116-117):

(...) cada matéria escolar tem uma relação própria com o curso do desenvolvimento da criança, relação que muda com a passagem da criança de uma etapa para outra. Isto obriga a reexaminar todo o problema das disciplinas formais, ou seja, do papel da importância de cada matéria no posterior desenvolvimento psicointelectual geral da criança.

É inegável que a escola, por intermédio do professor e de seus conteúdos, deve preocupar-se em instigar o desenvolvimento integral da criança/aluno e acreditamos que o professor, dotado de liberdade de escolha dos meios de aplicação desses conteúdos, possua uma capacidade perceptiva de identificar o melhor momento para interferir, respeitando o nível de desenvolvimento dos alunos e suas individualidades. Essa preocupação em fazer com que o aluno aprenda a resolver situações do seu cotidiano e a desenvolver competências, deve ser também meta essencial da escola e do trabalho do professor e das suas aulas.

Portanto, a reflexão, o amor e o respeito pelo aluno se caracterizam, ainda, por serem as melhores formas de auxiliar, mediando:

Por meio de uma prática dialógica com diversos níveis de aprofundamento em busca das respostas, as questões que surgem sempre que uma problemática é enfrentada, o conhecimento configura-se em um instrumento para a compreensão e possível intervenção na realidade. O(a) professor(a), por sua vez, faz a mediação entre o(a) aluno(a) ou as práticas sociais, criando situações problematizadoras, introduzindo novas informações, dando condições para que eles(a) avancem em seus esquemas de compreensão dos

fenômenos constatados e propondo atividades onde a interação com os pares constitua em profícuos espaços de aprendizagem (NEIRA e NUNES, 2006, p.243-244).

Dessa forma, dentro do real papel de intervenção na realidade e, cumprindo seu papel de mediador, o professor tem como dever principal: “(...) elaborar conflitos para o grupo ou individualmente, e é a superação desses conflitos que possibilitará os ajustamentos cognitivos cada vez mais elaborados” (MATTOS e NEIRA, 2005, p.26). Portanto, quando falamos em trabalho corporal, na educação infantil, falamos de liberdade de movimentos, de alegria e de uma fuga da repetição de movimentos e gestos, de uma obediência a padrões pré-estabelecidos, tendo sempre como objetivo a superação de metas e de obstáculos que existem no dia a dia da criança.

## **CAPÍTULO III**

### **A PESQUISA NA ESCOLA**

Toda a estrutura de uma sociedade encontra-se incorporada no mais evasivo de todos os materiais: o ser humano.

Bronislaw Malinowski.(1984, p.40)

### 3.1 Trilhando os caminhos da pesquisa

A partir do referencial teórico baseado no sociointeracionismo de Vygotsky, começamos a traçar as metas da pesquisa, tendo em vista nosso objeto de investigação.

No município de Barra do Garças, existem 12 escolas que incluem a educação infantil, num total de 32 professoras. Neste estudo, optamos por observar 2 dessas escolas. Essa opção foi feita devido à complexidade do universo escolar e pela receptividade que tivemos nessas duas instituições.

No início, antes de delimitar quais escolas fariam parte do nosso trabalho, foram visitadas outras da rede municipal, todas as que possuíam educação infantil e foi constatado que, em todas as instituições visitadas, só havia professoras e nenhum professor, reafirmando a nota de rodapé do Referencial Curricular Nacional (2001, p.41), que diz: “O corpo profissional da grande parte das instituições de educação infantil de todo o país, hoje, é ainda formado, em sua grande maioria por mulheres”. Esse fato foi também observado em relação às diretoras das instituições.

Nosso primeiro passo, antes de iniciar as visitas, foi procurar a Secretaria de Educação do Município para fazer um levantamento das escolas onde funcionavam classes de educação infantil, os locais onde elas se situavam e também para ter uma primeira conversa com a Secretária de Educação, explicar os objetivos da pesquisa e aventar uma possível contribuição para a rede. A secretária se mostrou inteiramente receptiva e colocou as estruturas da rede municipal de ensino tanto físicas, como humanas, completamente à disposição, para que a pesquisa transcorresse da melhor forma possível.

Ela alegou a importância do estudo para a educação infantil, visto que as professoras e diretoras reclamavam ter grande dificuldade com as crianças, não se sentindo seguras para ministrar aulas nessa faixa etária, e também reclamavam de elas mesmas terem de ministrar aulas de “educação física” para as crianças. Na sua visão, o trabalho seria de grande valor para o município, e para também fazer um levantamento de como essas aulas eram dadas e qual o conhecimento do professor sobre o corpo e a área da educação física na educação infantil. A secretária nos deu, em conversa informal, informações valiosas, ao dizer que seria muito interessante que a pesquisa fosse realizada em escolas da periferia da cidade, pelos altos índices de violência, de pobreza, e pelo fato de, nas escolas mais afastadas, longe do centro da cidade,

estarem concentradas quase setenta por cento das escolas de educação infantil do Município, devido à demanda da população.

A secretária disse que o município tinha um Plano Municipal de Educação (2004, p.25) que havia sido elaborado pelo Conselho Municipal de Educação, e que nos seus objetivos e metas, no item oito previa: “Criação de uma assessoria de Educação Infantil que seja apoio pedagógico para o professor”. Mas não havia nenhum documento ou item no plano que ressaltasse a educação física, em nenhuma das etapas da escolaridade abrangidas pelo município, que era da educação infantil à última série do ensino fundamental.

Após entrar em contato com o órgão maior do município, na área da Educação, documentar uma futura visita às escolas e solicitar permissão para observar aulas e entrevistar professoras, por meio de documento próprio (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), o próximo passo era visitar as escolas e ter um primeiro contato com as professoras e diretoras.

Foi levado ao conhecimento da Secretária Municipal de Educação que o projeto de pesquisa que seria realizado junto às escolas fora mandado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp, com o Título de “O Corpo como Instrumento de Aprendizagem na Educação Física Infantil”, e aprovado sob o parecer de nº: 956/2007, e homologado na XII Reunião Ordinária do CEP/FCM, em 18 de dezembro de 2007. E também foi deixado claro que todos os Termos de Consentimentos foram enviados ao Conselho e aprovados, e só então seriam utilizados nas entrevistas com as professoras e para a autorização de observações de aulas junto às professoras. E, ainda, que ficaria uma cópia do documento de posse da diretora da escola, com os telefones e endereços do órgão responsável, para o caso de qualquer dúvida ou esclarecimento.

De posse dessas informações, partimos para a escola a fim de conversar com as diretoras e professoras.

### **3.1.1 Em busca do primeiro contato com a escola**

Preparamo-nos, então, para um primeiro contato com as escolas, mas, primeiramente, necessitávamos conhecer as diretoras, conversar um pouco sobre como funcionava a educação infantil na escola, e como o trabalho corporal era contemplado no seu

Plano Político-Pedagógico. Nem sempre fomos bem recebidos. Em duas das escolas visitadas, não tivemos êxito: em uma, a diretora disse não poder nos receber naquela hora, mas, se quiséssemos voltar em dez dias ela nos atenderia, e, na outra, a diretora não quis nos receber. Nas duas outras, prontamente as diretoras se dispuseram a nos atender no que fosse possível, sempre colocando à disposição as estruturas tanto físicas quanto humanas. As próprias diretoras se comprometeram a entregar às professoras os termos de consentimento para observação das aulas, e a marcar reuniões para que pudéssemos explicar os objetivos da pesquisa e a definir o cronograma com as professoras.

As diretoras se sentiram à vontade para dizer que o momento do trabalho corporal, muitas vezes, era um problema para a escola, pela falta de estrutura e pela falta de material, mas em nenhum momento elas fizeram referência à preparação das professoras para tal tarefa, ou a outros fatores, como salários, excesso de alunos por turma e outros que pudessem influenciar no andamento das aulas.

Deve ser ressaltado um aspecto muito interessante das escolas da rede municipal de ensino de Barra do Garças. Todas as que foram visitadas possuem quadra poliesportiva, parquinho, um espaço cimentado para realização de eventos e um pátio coberto, e todas possuem creches que atendem crianças de 2 e 3 anos. Após visitar as quatro escolas, decidimos por escolher as duas que melhor nos receberam: uma, em um bairro mais próximo do centro da cidade e outra, em um bairro periférico. Um ponto importante é que, apesar de ficarem em direções opostas, as duas ficam em bairros bastante populosos e com população de poder aquisitivo bastante parecido. Em nenhum momento as diretoras das escolas selecionadas pediram para ver o meu projeto, ou sobre o que eu estava escrevendo, mas, já no primeiro encontro, se prontificaram a dar a entrevista que eu havia solicitado, de acordo com o TCLE do Comitê de Ética, para saber um pouco mais sobre a escola, sobre o Plano Político-Pedagógico e sobre o trabalho corporal na educação infantil.

Gostaríamos aqui de esclarecer que, no início de nosso trabalho, foi utilizado o termo educação física, pois acreditávamos que seria mais fácil mantermos a denominação escolar para trabalho corporal, mas isso foi alterado, no decorrer da pesquisa, pois percebemos que o uso do nome de uma disciplina do currículo escolar, já na educação infantil, colaborava com o processo de disciplinarização nessa faixa etária, fato esse do qual discordamos, preferindo o termo trabalho corporal.

As duas diretoras disseram que não poderiam estar presentes todo o tempo, durante a pesquisa, pois elas estavam assoberbadas de serviço, mas que, a qualquer momento, poderíamos procurá-las para uma possível ajuda.

### **3.1.2 A reunião com as professoras**

Foram 8 as professoras participantes da pesquisa, 4 de cada escola, e, logo que mantivemos o primeiro contato com as diretoras, marcamos uma primeira reunião com elas, no horário da hora atividade<sup>5</sup>, conforme foi aconselhado pelas diretoras, para que não atrapalhássemos o andamento das aulas. Como as diretoras haviam se responsabilizado por ter uma conversa preliminar com as professoras e entregar o TCLE, na primeira escola, chamada, neste trabalho, de escola 1, a conversa foi bem amigável e a principal preocupação era explicitar os caminhos da pesquisa e o que iria ser observado. Algumas professoras pareciam não estar muito de acordo com o que havia sido explicado na reunião e não quiseram assinar o termo, de imediato, pedindo um tempo a mais para lê-lo com atenção e pensar sobre o assunto, pois deixaram claro que tinham medo de retaliações por parte da Secretaria de Educação e por parte da diretoria da escola. Então, foi cedido o tempo que pediram, e, dois dias depois, na volta à escola, todas as professoras haviam assinado o termo e aceitaram começar o trabalho, mostrando maior interesse pelos caminhos da pesquisa, sobretudo sobre a ênfase na educação infantil e, principalmente, na área do trabalho corporal, em relação à qual alegaram ter grande dificuldade na preparação das aulas e no seu desenvolvimento.

Na escola 2, desde a nossa chegada, após uma conversa em que foram explicitados os caminhos da pesquisa, a diretora nos levou até a sala dos professores, onde estavam reunidas as duas professoras do turno da tarde, que cumpriam “hora atividade” de manhã, e, após uma breve explicação sobre o trabalho e como ele seria realizado, as professoras assinaram o Termo de Consentimento, sem maiores problemas. Foi necessário que o pesquisador retornasse à escola, no período da tarde, quando as duas professoras do período da manhã, estariam na escola, também cumprindo a “hora atividade”. Ao serem contatadas pelo

---

<sup>5</sup> Hora atividade é a denominação dada, tanto no Estado quanto no Município, para as horas de estudo, preparação de aulas e/ou atendimento aos alunos, pelas quais o professor recebe um acréscimo no salário.

pesquisador, também assinaram o Termo de Consentimento imediatamente, e também se prontificaram a auxiliar no que fosse necessário para o bom andamento da pesquisa.

Um ponto comum entre as oito professoras contatadas era uma preocupação sobre o que seria observado e em que momento. Foi deixado claro que seria no momento da aula, momento de contato da professora com as crianças, e que elas não precisavam se preocupar, pois muitas achavam que estávamos ali a mando da Secretaria de Educação, para fiscalizar as aulas e ver a sua conduta. Outro fator a ser ressaltado é o fato de que a escola 1 não possuía um horário específico para o momento do trabalho corporal, alegando as professoras que a qualquer momento elas poderiam dar essa aula, sem que houvesse um horário fixo para tal. Com a perspectiva da nossa presença, ficou fixado o horário da parte da manhã e o da parte da tarde. Essa atitude do grupo acabou dificultando uma observação mais “natural” da real forma de ação da escola quanto ao trabalho corporal e restaram alguns questionamentos: levando em conta a dificuldade em planejar e desenvolver o trabalho corporal, e a sua não inclusão na rotina, será que essas atividades eram mesmo realizadas sempre? Como? O fato de terem criado o “momento” reflete na realidade a prática corrente da escola?

A partir de então, assinados os termos de consentimento, foram combinados os horários e locais, para observação, sendo duas professoras no período matutino e duas no período vespertino, nas duas escolas, e seriam observados apenas os momentos de trabalho corporal, que deveriam durar, de acordo com as professoras, 50 minutos. O início da pesquisa só foi consolidado três dias após, com a presença diária do pesquisador na escola, entre as professoras, conversando e trocando informações, para que a figura de um professor da área da educação física não as intimidasse e também para que as professoras não ficassem preocupadas em preparar atividades só para a pesquisa, mas as que faziam parte do cotidiano das crianças, embora reconheçamos que o fato de se saberem observadas nesse aspecto, certamente afetou sua forma de lidar com esse assunto, porém, aos poucos, elas foram tendo maior confiança diante da presença de uma outra pessoa as observando. Nas duas escolas, o protocolo utilizado foi o mesmo.

Ao observarmos tais aulas, nosso foco estava voltado para a professora, sua prática, conteúdos, metodologias e condutas para com as crianças. Por isso, tornou-se necessária toda uma preocupação em observar o contexto em que aconteciam as aulas, o local, os materiais, enfim, a escola, e todo o aspecto cultural que a cerca.

Foram acompanhadas cinco aulas de cada professora, num total de quarenta aulas (sendo que algumas professoras não chegaram a dar as cinco aulas por motivos diversos), e em cada uma das escolas, a permanência foi de um mês. Além disso, todas as oito professoras foram entrevistadas (entrevistas gravadas e transcritas) e o roteiro das entrevistas e das aulas foi elaborado, de acordo com o tema do trabalho, priorizando como o corpo é tratado, como é feita a mediação e como o professor interfere no processo de desenvolvimento da criança e a questão do conhecimento que a professora tem sobre o assunto.

O Plano Político- Pedagógico, documento oficial da escola nos foi fornecido pela Diretora e serviu como material de amparo teórico para a observação do trabalho das professoras.

### **3.1.3 As escolas onde foi realizada a pesquisa**

Para a realização da pesquisa, foram escolhidas duas escolas da rede municipal de ensino de Barra do Garças-MT, que neste trabalho denominamos de Escola 1 e Escola 2. A Escola 1 se chama Centro Municipal de Educação Infantil “Esmeralda Gomes de Carvalho” e a Escola 2, Centro Municipal de Educação Infantil “Delice Farias Santos”.

A Escola 1 foi inaugurada no dia 15 de setembro de 1993, mediante termo de comodato entre o Município e o Estado. No ano de 2003, a creche passou a ter nova denominação Creche Municipal de Educação Infantil “Professora Esmeralda Gomes de Carvalho”, de acordo com o projeto de lei nº 2475 de 08 de maio de 2003, e o funcionamento da Educação Infantil foi autorizado pela Resolução nº 13/03 do Conselho Municipal de Educação, motivado, principalmente, pela grande procura dos pais pela educação infantil.

A instituição situa-se na zona urbana de Barra do Garças, no bairro Santo Antônio e possui matriculadas na educação infantil, mais precisamente no Pré I<sup>6</sup>: 04 anos, 113 crianças, e no Pré II: 05 anos, 112 crianças, funcionando nos dois períodos: matutino e vespertino.

O nível socioeconômico das crianças é baixo; geralmente, são oriundas de famílias de baixa renda, com uma estrutura familiar bem diversificada. Grande parte dessas

---

<sup>6</sup> Pré I e Pré II são denominações da Secretaria Municipal de Educação de Barra do Garças para os anos iniciais da educação infantil.

crianças faz parte de famílias desestruturadas e, conforme informado pela diretora, o principal responsável por elas nem sempre é o pai, ou a mãe, mas muitas são criadas por irmãos, tios, avós ou parentes; muitas convivem constantemente com problemas sociais sérios, como o alcoolismo, o uso de drogas, a violência familiar, a falta de condições dos pais tanto financeiras como de acompanhar os filhos na escola.

No PPP (Plano Político-Pedagógico), o momento do trabalho corporal, na educação infantil, está contemplado com o nome de “Movimento Corporal”, tanto para o Pré I, quanto para o Pré II, sendo que a escola dispõe de uma estrutura razoável com relação ao espaço, porém deve ser ressaltado o fato de que a quadra poliesportiva mostra grandes rachaduras em seu piso, não possui uma mureta de proteção em suas laterais, tem um enorme mato em sua volta, e fica trancada com um cadeado velho e enferrujado que a diretora disse estar assim há pelo menos cinco meses. Praticamente inexistem materiais para o trabalho das professoras, com exceção de algumas cordas, bolas furadas, e alguns jogos de montar, como legos, que as professoras disseram que elas compraram. Também possui um parquinho de areia e cimento de 14 metros de comprimento por 10 de largura, com brinquedos de ferro enferrujados, uma sala para o desenvolvimento de atividades lúdicas, de mais ou menos 12 metros de comprimento por 10 de largura, não contendo nada em seu interior, brinquedos, materiais, além de algumas cartolinas com desenhos nas paredes e uma única janela para ventilação, não muito grande. A escola ainda possui um pátio pequeno e cimentado que mais parece um corredor de acesso a outros pontos da escola do que um local para a realização de atividades.

A Escola 2 foi inaugurada em 1º de março de 2004, com o objetivo de atender as necessidades sociais da população próxima a ela e amenizar as dificuldades de locomoção das famílias, pois o bairro fica afastado do centro da cidade (9 Km). O estabelecimento está situado no Bairro São José e possui no seu total 221 alunos na educação infantil, funcionando em dois períodos, matutino e vespertino, oferecendo duas turmas de Pré I, no período matutino, e duas turmas de Pré II, no período vespertino.

A comunidade beneficiada pela escola é formada por pessoas menos favorecidas e também atende pessoas de outras regiões mais próximas, como os bairros Palmares e Nova Barra, todos eles com alto índice de violência doméstica, causada pela desestrutura familiar, pela dependência química, pela falta de condições de moradia e de empregos, gerando o desenvolvimento da agressividade, a presença da baixa autoestima e a falta de perspectiva de um

futuro melhor. Outro dado importante refere-se à desnutrição alimentar de alguns alunos, sendo essa muitas vezes a causa do baixo rendimento escolar, segundo o PPP.

Para o momento do trabalho corporal, a escola dispõe de uma quadra coberta, que não pode ser utilizada pelos alunos da educação infantil, pois é reservada ao Projeto Segundo Tempo<sup>7</sup>, um grande pátio, um parquinho coberto com brinquedos de ferro (sem ferrugem), de um lado, e, de outro, desenhos no chão para brincadeiras de amarelinha e de caminhar sobre linhas, e ainda possui, em volta do parquinho, um grande gramado que pode ser utilizado pelas professoras para esse momento da recreação. Ainda dispõe de materiais, como algumas bolas, cordas e brinquedos pedagógicos.

No PPP (Plano Político-Pedagógico) da escola, o trabalho corporal está contemplado com o nome de “Movimentando o Corpo”, e o objetivo principal é a integração da criança com o espaço e a socialização.

Algo que nos chamou a atenção e que achamos conveniente relatar é a diferença estrutural entre as duas escolas. Enquanto as estruturas da escola 1 são de razoáveis a precárias, as da escola 2 são excelentes para o desenvolvimento de qualquer atividade corporal, fora da sala de aula, pois o seu espaço físico é imenso e extremamente seguro. O que na escola 1 é denominado sala de atividades lúdicas, na escola 2, é um grande pátio para o desenvolvimento dessas atividades. O parquinho que na escola 1 é pequeno, enferrujado e sujo, na escola 2, é novo, conservado e, além de tudo, coberto, e possui vários tipos de brinquedos, tanto de ferro quanto pintados no chão, como amarelinhas e linhas para atividade de equilíbrio e coordenação. Sem contar que na escola 2 existe um gramado em volta do parquinho, que poderia ser utilizado nesse “momento” fora da sala de aula, e, na escola 1, em volta do parquinho, só cimento, sujeira, fora a falta de espaço.

É necessário considerar que a escola 1 tem 15 anos de fundação, e a escola 2 tem apenas 5, porém a falta de manutenção do espaço externo, na escola 1, já revela indícios de que ele não é muito aproveitado.

---

<sup>7</sup>Projeto financiado pelo Governo Federal e desenvolvido pelas Prefeituras Municipais.

### 3.1.4 Caracterizando os sujeitos da pesquisa

Para que pudessem ser caracterizados os sujeitos de nossa pesquisa (as professoras), foram formuladas algumas perguntas sobre sua formação profissional, tempo de atuação como professoras, tempo de atuação como professoras na educação infantil e motivo de escolha desse nível de educação.

Os sujeitos da pesquisa são oito (8) professoras, 4 da Escola 1 e 4 da Escola 2, todas mulheres, que foram escolhidas de forma já explicitada neste trabalho e que atuam na rede municipal de ensino do Município de Barra do Garças- MT, lotadas em salas de aula de educação infantil, em turmas de crianças com idades de 04 e 05 anos. Todas as professoras possuem Graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Psicopedagogia, ou em Educação Infantil e Séries Iniciais, obedecendo ao título VI, art. 62 da LDB, que diz:

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, 2001:39).

Apresentaremos, abaixo, uma caracterização das professoras participantes do trabalho, de acordo com sua formação e tempo de atuação na educação infantil, bem como sua opção pelo trabalho com essa faixa etária.

#### ESCOLA 1

**Sujeito A1:** A professora A da escola 1 possui apenas um ano de trabalho na educação infantil, sendo que outros dezessete anos, em salas de aula da Educação de Jovens e Adultos. Possui graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Psicopedagogia e em Teoria da História Regional. Quando entrevistada, a professora disse que a opção pela educação infantil foi motivada pela falta de aulas em salas da EJA, sendo remanejada pelo município para a escola para ministrar aulas na educação infantil.

**Sujeito B1:** A professora possui seis anos de trabalho, pois desde a sua formatura ela sempre trabalhou com a educação infantil. Possui graduação em Pedagogia e Pós-graduação em

Psicopedagogia. Sua opção pela educação infantil é pelo fato de gostar muito de crianças e de se identificar com elas. A professora relatou que, desde a sua formatura, trabalha na atual escola e que não possui experiência com outras escolas e turmas diferentes da educação infantil.

**Sujeito C1:** A professora possui cinco anos de atuação profissional, sendo todos eles dedicados à educação infantil, na própria escola em que se encontra. É graduada em Pedagogia e Pós-graduada em Psicopedagogia. O motivo principal da escolha pela educação infantil é o fato de que, na graduação, ao estagiar, teve o seu primeiro contato com as crianças e se apaixonou pelo aprendizado nessa idade e, nesse nível, sente-se realizada como professora e aí “se descobriu” como ela mesma declarou.

**Sujeito D1:** A professora possui dez anos de trabalho dedicados à educação infantil e outros cinco em demais turmas de outras séries. É graduada em Pedagogia e Pós-graduada na área de Educação Infantil e Séries Iniciais. A opção pela educação infantil se deve ao fato de não ter filhos e de gostar muito de crianças.

## **ESCOLA 2**

**Sujeito A2:** A professora possui cinco anos de trabalho com a educação infantil e quatro com outras turmas de ensino fundamental. É formada em Pedagogia e Pós-graduada em Educação Infantil e Séries Iniciais. O motivo da opção pela educação infantil foi achar mais fácil a formação das crianças em relação ao respeito às normas.

**Sujeito B2:** A professora possui sete anos de atuação profissional, sendo cinco deles dedicados à educação infantil. É graduada em Pedagogia e Pós-graduada em Educação Infantil e Séries Iniciais. O motivo que a levou a escolher a educação infantil foi o gosto pelo trabalho com crianças e por achar que na pequena infância é que se constrói a base de tudo na vida.

**Sujeito C2:** A professora possui dezoito anos de atuação profissional, dos quais dez são dedicados à educação infantil. É graduada em Pedagogia e Pós-graduada em Psicopedagogia.

Escolheu ministrar aulas na educação infantil pelo fato de que as crianças são puras e inocentes e por gostar muito de crianças.

**Sujeito D2:** A professora tem nove anos de atuação profissional, sendo que há dois ministra aulas para a educação infantil. É graduada em Pedagogia e Pós-graduada em Psicopedagogia. A escolha pela educação infantil se deve ao fato de se identificar muito com as crianças e de achar mais fácil trabalhar com elas.

O tempo total de atuação das professoras variou de cinco a dezoito anos e, mais especificamente, na educação infantil, de um a dez anos, conforme explicitado pelas professoras nas entrevistas. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil nos traz a importância do professor dentro desse contexto do trabalho com a educação infantil e da importância da sua preparação para tal tarefa:

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes de diversas áreas do conhecimento. (BRASIL, 2001, p.41).

Esse caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. Essa discussão sobre sua prática, muitas vezes, requer uma revisão de sua metodologia e de seus procedimentos didáticos, no sentido de formar cidadãos, para que o ensino tenha uma relevância social, como nos diz Libâneo (1991, p.150):

Dizer que o professor tem método, é mais do que dizer que ele domina procedimentos e técnicas de ensino, pois o método deve expressar também uma compreensão global do processo educativo na sociedade; os fins sociais e pedagógicos do ensino, as exigências e desafios que a realidade social coloca, as expectativas de formação dos alunos para que possam atuar na sociedade de forma crítica e criadora, as implicações da origem de classe dos alunos no processo de aprendizagem e a relevância social dos conteúdos de ensino.

É fato que, atualmente, a criança ocupa um lugar diferente na sociedade e se torna necessário que questões referentes ao seu ensino e aos seus cuidados sejam analisadas e repensadas por aqueles que são responsáveis pelo processo. Observamos que algumas professoras responderam que fizeram a opção pela educação infantil por gostar de crianças, ou por se identificar com elas, e consideramos que ministrar aulas nessa fase da vida requer algo um pouco

além dessas respostas. É claro que o amor, o carinho, a atenção são meios que devem, juntamente com outros fatores, somar, para a criação de um contexto propício para o aprendizado e para a mediação, porém o relacionamento das professoras com os alunos deve ser bem mais profundo do que simplesmente ter um caráter assistencialista, embora tenhamos com clareza que o cuidar e o educar caminham juntos. Freire (1996, p.67) nos fala da importância do respeito ao ensino e ao educando, negando-se ao fato de simplesmente cruzarmos os braços e nos acomodarmos diante do imenso universo em que se constitui a criança:

O meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores, exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância. Como posso respeitar a curiosidade do educando se, carente de humildade e da real compreensão do papel da ignorância da busca do saber, temo revelar o meu desconhecimento?

O cuidar e o ensinar devem caminhar juntos, e o professor deve estar preparado para conseguir observar qual o desenvolvimento real da criança, e o nível de desenvolvimento que a criança poderá alcançar com a sua ajuda. De fato, para Vygotsky (2007, p.102):

(...) o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Ele não se dirige para um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas, em vez disso, vai a reboque desse processo. Assim a zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o “bom aprendizado” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento.

Se acreditamos que a infância é a base de tudo e que a criança deve ser trabalhada na sua totalidade, então, educadores devem observar a criança como portadores de uma história que é de suma importância para o seu convívio em sociedade. A criança carrega no seu corpo uma linguagem própria, cheia de significados da sua cultura e recebe influências do outro, que se tornam os principais responsáveis pela sua relação com o mundo.

Outro fato extremamente importante é que todas as professoras possuem formação superior e especialização. No caso da especialização, não é exigência do município, porém as professoras sentem-se motivadas para cursá-la, pois recebem um valor a mais em seu salário por ela. O município não oferece essa especialização, mas em Barra do Garças existem, em faculdades particulares os Cursos de Pedagogia e Normal Superior, oferecendo regularmente a especialização em Educação infantil e Séries Iniciais e Psicopedagogia, conforme relatado pelas professoras.

Quando se leva em consideração que todas são pós-graduadas na área, Barreto (1995, p.14), nos alerta que:

Se a formação do professor da educação básica como um todo deixa muito a desejar, no caso da educação infantil que abrange o atendimento às crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas, exigindo que o profissional cumpra as funções de cuidar e educar, o desafio da qualidade se apresenta como uma dimensão maior, pois é sabido que os mecanismos atuais de formação não contemplam essa dupla função.

Nunes e Aroeira (2004, p.3) ainda nos falam da necessidade de contemplar o educar e cuidar intrínsecos, interligados, para que não haja fragmentação ou exclusão de uma dessas dimensões no trato com as crianças menores de seis anos.

Após caracterizar os sujeitos da pesquisa, foram observadas as aulas das 8 professoras, e, logo em seguida, foram feitas as entrevistas com cada uma delas, separadamente, também em horário de “hora atividade”, quando as professoras responderam às questões elaboradas, de acordo com o roteiro feito pelo pesquisador e a pertinência para o trabalho.

Para apresentar os resultados da pesquisa, ao inverso dessa ordem, primeiramente foram analisadas as entrevistas, para somente depois fazer uma análise das aulas observadas, exatamente para observarmos se a prática das professoras condiz com o que elas explicitaram em suas entrevistas. Para tal, utilizamos a técnica da triangulação de dados, que, segundo Trivinões (2008, p.139):

(...) tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco de estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macro-realidade social.

Dessa forma, unindo as entrevistas, a observação de campo e a bibliografia especializada na área, pudemos, então, fazer algumas reflexões sobre o que realmente acontece no momento do trabalho corporal, na educação infantil, nas escolas observadas.

## **CAPÍTULO IV**

### **OS RESULTADOS DA PESQUISA**

O trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador com a realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os “atores” que conformam a realidade e, assim constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social.

    Maria Cecília de Souza Minayo (2007:61)

## 4.1 As entrevistas

Foram feitas às professoras, sujeito da pesquisa, perguntas, as quais foram julgadas pertinentes ao trabalho, quanto ao seu conhecimento sobre o trabalho corporal. As perguntas foram elaboradas, de acordo com o tema do projeto de pesquisa, e elas tiveram como objetivo investigar qual o conhecimento das professoras sobre atividades corporais e de movimento, o corpo e o momento do trabalho corporal na educação infantil.

As entrevistas foram realizadas individualmente com cada professora, na própria escola, em horários escolhidos por elas, de forma que não atrapalhassem os horários das aulas, sendo gravadas. Foi utilizado o horário da hora atividade, quando todas as professoras estavam na sala dos professores, sendo que as que realizavam aulas na parte da manhã foram entrevistadas na parte da tarde, e as que realizavam aulas na parte da tarde, foram entrevistadas de manhã.

A análise foi feita, a partir das transcrições das entrevistas, quando foi selecionado o que foi considerado relevante para a compreensão que se busca no trabalho. Na apresentação dos resultados, optamos por seguir a ordem das perguntas feitas; os dados foram organizados em categorias, elaboradas, a partir dos dados selecionados dos textos completos.

Após uma análise do roteiro<sup>8</sup> inicial de entrevistas montado para o projeto, selecionamos seis perguntas, as quais achamos de maior importância para o nosso trabalho, conforme segue abaixo;

- 1- Qual o conhecimento das professoras sobre a educação física na educação infantil?
- 2- Quem deveria ministrar aula de educação física na educação infantil?
- 3- Qual a noção das professoras sobre o corpo da criança?
- 4- Como o desenvolvimento do corpo influencia na formação do futuro cidadão?
- 5- Quais as maiores dificuldades encontradas nas aulas de educação física, na educação infantil?

---

<sup>8</sup> No momento em que foi confeccionado o roteiro das entrevistas, o termo utilizado foi educação física. Mas, após reflexões sobre sua utilização já na educação infantil e sugestões da banca de qualificação, ele foi substituído por trabalho corporal. Aqui apresentamos o roteiro como foi desenvolvido com as professoras entrevistadas.

Quando quatro das professoras (A1, C1, C2, D2) afirmaram, ao responder à **pergunta 1** que o conhecimento sobre a “educação física” na educação infantil é muito pouco, questionamos sua formação (todas pedagogas e especialistas na área da educação), visto que, na sua fala, disseram não terem sido preparadas para tal tarefa, e, muitas vezes, atribuíram a responsabilidade pela falta desse conhecimento à falta de espaço e materiais para trabalharem: *“O conhecimento, é pouco, né. Porque aqui o espaço físico é pequeno pra nós, nós não temos uma quadra adequada só temos aquela parte que você viu lá”* (Professora C1)<sup>9</sup>. *“Eu acredito que seja muito pouco, pouco mesmo. A gente sente a necessidade de tá buscando, de tá ensinando mais assim, sei lá coisas assim, o conhecimento é muito vago”* (Professora D2). Reconhecemos que o uso do termo educação física pode ter influenciado a resposta, e, se o termo utilizado fosse trabalho corporal, a resposta poderia ser diferente.

Se o professor desconhece as particularidades do trabalho que vai desenvolver, ele não se encontrará em condições de fazer a ponte entre o que o aluno conhece e o que ele é capaz de conquistar. Por exemplo: nessa idade, a brincadeira desenvolve, na relação com o outro, os comportamentos morais e éticos, porque nela a criança se depara com um número imenso de normas e regras a obedecer. Como nos diz Vygotsky (2001, p.315):

A criança se subordina às regras do jogo não porque esteja ameaçada de punição ou tema algum insucesso ou perda, mas apenas porque a observância da regra lhe promete satisfação interior com a brincadeira, uma vez que age como parte de um mecanismo comum constituído pelo grupo que brinca. A não observância da regra não ameaça com nenhuma outra coisa a não ser pelo fato de que a brincadeira venha a fracassar, perca o interesse e isso representa um fator regulador bastante forte do comportamento da criança.

Se nos orientarmos pelas respostas dadas pelas professoras à **pergunta 2**, sobre quem deveria ministrar aulas de educação física, na educação infantil, notaremos que quatro delas (A1, C1, C2 e D2) acreditam que quem deveria realizar o trabalho corporal seria um professor especialista, enquanto três (B1, D1 e A2) acreditam ser fundamental a união entre o professor da área e a professora de sala, pelo fato de um entender mais sobre o corpo da criança e as atividades pertinentes e a outra estar diariamente com as crianças e conhecer melhor as especificidades e particularidades de cada uma delas. Apenas a professora B2 disse que quem deveria realizar esse trabalho seria a professora de sala de aula : *“ (...) eu creio que é o professor de sala , porque ele tá vivenciando o dia-a-dia da criança e sabe como é que tá o momento dela dentro da sala e sabe*

---

<sup>9</sup> As frase em itálico destacam as falas das professoras entrevistadas no trabalho.

*qual é o ponto positivo e o ponto negativo*”. Segundo ainda a professora B2, o fato de o professor especialista possuir somente alguns poucos momentos semanais com os alunos e de não participar do dia a dia da escola pode prejudicá-los ainda mais, por ele não conhecer o local e não conseguir fazer uma leitura mais ampla da cultura, dos hábitos e dos costumes da escola e do local onde as crianças vivem e estudam. A fala da professora nos encaminha para uma discussão em torno da questão sobre quem deveria mediar o trabalho corporal na educação infantil: um especialista ou um generalista?

Essa discussão é reforçada pela fala de três professoras (B1, D1 e A2): *“Eu acho que uma parceria seria muito importante né, porque eu sou formada em pedagogia, e a pedagogia não dá a orientação necessária pra trabalhar a educação física. E com esse profissional qualificado pra fazer esse trabalho, seria muito importante”* (Professora D1). *“Isso, um professor de educação física pra trabalhar conjuntamente conosco, porque o resultado foi muito bom no ano atrasado<sup>10</sup>, e as crianças tiveram um progresso enorme não só na questão física, mas também na questão intelectual, no conhecimento, na fala, na expressão oral, na expressão corporal, foi muito gratificante”* (Professora B1). *“Na minha opinião é que nenhum nem outro, ficava no meio termo; era um professor com o auxílio da professora, trabalhando juntos”* (Professora A2).

Não devemos desconsiderar o fato de a pesquisa ter sido realizada por um professor de educação física, fato que pode ter influenciado as respostas, mas, apesar disso, as professoras reforçaram o trabalho em conjunto o que demonstrou uma visão de educação infantil conjunta, como um todo, sem disciplinarização, e um reconhecimento da criança como sujeito de direitos, pelo fato da preocupação com a aula e o seu andamento, no sentido de auxiliar as crianças.

Portanto, a ideia do trabalho em conjunto, entre diversos profissionais de áreas diferentes, seria a melhor opção para o trabalho com as crianças e que vem ao encontro da citação de Nunes e Aroeira (2004, p.3):

(Alguns autores) apontam o entrecruzamento de diferentes áreas: Educação, Psicologia, Antropologia, Sociologia, História, Saúde, Serviço Social, Educação Física, Lingüística, Arquitetura, Artes, Letras pressupondo um trabalho de organização coletiva e integrada, no qual a criança é vista como um todo, em que a brincadeira, as interações e as diferentes linguagens são o eixo do trabalho pedagógico da Educação Infantil, ou seja, o entrecruzamento de diferentes áreas, projetando uma forma de trabalhar, longe

---

<sup>10</sup> A escola foi contemplada com o Projeto Segundo Tempo do governo federal, motivo pelo qual uma monitora auxiliou as professoras trabalhando em alguns momentos com as crianças.

do modelo escolarizado, fragmentado em funções e áreas de conhecimento, de caráter sistematizado e científico, como a dos adultos.

Não seria excluir os especialistas a fim de evitar possíveis fragmentações ou hierarquizações e sim considerar a rica possibilidade para desenvolvimento de trabalhos em parcerias entre profissionais e crianças. Os profissionais envolvidos devem tomar a criança como ponto de partida para a formulação das propostas pedagógicas à partir das necessidades dos pequenos em seus diferentes momentos, ou seja, pensar na parceria junto às crianças considerando e valorizando suas experiências e interesses.

Sem dúvida, seria uma alternativa interessante, se não chocasse com problemas estruturais, como a disponibilidade de o professor especialista poder trabalhar conjuntamente com a professora generalista e não atender uma série de outras turmas. Isso faz com que a ideia ainda seja uma visão utópica dessa união na educação infantil.

Dessa forma, no caso de trabalhar na educação infantil, o professor seja ele especialista ou generalista, deveria ser capaz de explicitar os fundamentos de sua prática e mediar o aprendizado, de maneira que as crianças buscassem novas conquistas, a cada tentativa, com o seu auxílio, como diz Vygotsky (2007, p.19):

Através de experiências repetidas, a criança aprende, de forma não expressa (mentalmente), a planejar sua atividade. Ao mesmo tempo ela requisita assistência de outra pessoa, de acordo com as exigências do problema proposto. A capacidade que a criança tem de controlar o comportamento de outra pessoa torna-se parte necessária de sua atividade prática.

Além disso, a cultura local é fator determinante para que o professor discuta os conteúdos, escolha os materiais e prepare as suas aulas dentro do contexto em que as crianças se encontram que, para elas, é carregado de significados que são construídos historicamente: *“Tem que conhecer a realidade da criança, o potencial de cada um, para a partir daí trabalhar com ela”* (Professora A2). Essa interação da criança com o meio social em que vive, atua desenvolvendo na criança funções primeiramente no seu nível social e depois no seu nível interior (VYGOYSKY, 2007, p.64).

Outro fator muito interessante é o fato de duas professoras acreditarem que o professor de educação física possui um maior conhecimento do corpo do aluno e dos conteúdos a serem trabalhados. No entanto, se pensarmos nesse profissional, atuando na educação infantil, perguntamo-nos: será que ele estaria apto para tal tarefa? O curso de graduação prepara o professor para atuar nessa faixa etária? Sugerimos e acreditamos que um trabalho conjunto entre o pedagogo e o professor de educação física seria o ideal, mas, se isso fosse possível, o profissional da área da educação física deveria procurar um conhecimento específico para auxiliar a professora.

Não acreditamos que deva existir na educação infantil um momento determinado para o trabalho corporal, por isso, tornou-se necessário formular um questionamento, que é a nossa **pergunta 3**, para compreender que noção de corpo das crianças possuem as professoras, ao realizar o seu trabalho e como esse corpo está situado dentro de uma perspectiva sócio-histórica e cultural.

Nas entrevistas, notamos respostas interessantes sobre a questão do corpo da criança. A professora A1 e a professora B3 manifestaram uma noção de corpo fragmentado, dividido em partes e achando que em cada aula deve ser trabalhada uma parte, como uma delas afirmou: “ (...) *cada aula, trabalhar uma parte. A parte da percepção, a parte que desenvolve a aprendizagem, a parte que ele vai identificar o corpo, a parte da higiene*” e expresso na afirmação da professora B3: “(...) *As partes do corpo nós mesmo trabalhamos nas aulas, os braços, as pernas*”. Essa ideia afirma o pensamento cartesiano, que divide o ser humano em partes para seu estudo. Ao contrário, Luria (1992, p.60) afirma que:

(...) as funções psicológicas superiores do ser humano surgem da interação dos fatores biológicos, que são parte da constituição física do *homo sapiens* com os fatores culturais que evoluíram através das dezenas de milhares de anos de história humana.(grifo do autor).

Na mesma linha de pensamento, Vygotsky acredita que o ser humano se desenvolve a partir de uma soma de fatores e que para *amadurecer* (2007, p.98) (grifo do autor), ele necessita ser visto em sua integralidade e incluído no seu contexto social e cultural.

Como não podemos fragmentar a criança para o seu estudo, pelo processo de mediação, da interposição do professor entre o conhecimento e o aluno, busca-se, no caso do trabalho corporal, adquirir experiências para que ele desenvolva maneiras de solucionar problemas e situações do seu cotidiano. Por meio da experiência prática e de forma repetida:

(...) a criança aprende, de forma não expressa (mentalmente), a planejar sua atividade. Ao mesmo tempo ela requisita a assistência de outra pessoa, de acordo com as exigências do problema proposto. A capacidade que a criança tem de controlar o comportamento de outra pessoa torna-se parte necessária de sua atividade prática. (VYGOTSKY, 2007, p.19).

As outras professoras possuem diferentes visões sobre o corpo da criança, como por exemplo, a professora B1 afirmou que: “*O conhecimento do corpo como requisito para conhecimento da individualidade e da integralidade*”, a professora A2 falou sobre : “*A necessidade da mediação para desenvolvimento do corpo da criança*”, e a mesma professora

afirmou, logo em seguida, ainda sobre a mediação que: *“Pela mediação, o corpo da criança aprende a obedecer na hora das atividades”*.

Um ponto muito importante e que deve ser ainda considerado sobre o conhecimento que as professoras têm do corpo da criança, principalmente quando se trata do trabalho corporal, é a questão da disciplina e da obediência. A professora B2 relatou-nos em sua entrevista que: *“O corpo deve ser educado para obedecer às normas e às regras da sociedade”*. É nítido e notório que as professoras devam possuir estratégias para poderem auxiliar suas turmas, principalmente na educação infantil, sem que isso ocorra de forma hostil, ameaçadora e punitiva. Nessa faixa etária, muitas vezes, devido ao fato da extrema agitação das crianças, professores perdem a paciência, punindo-as, proibindo-as de participar do momento do trabalho corporal, como castigo pela agitação e pelo barulho próprios da idade.

Em um dos dias de observação, foi constatado e escrito no diário de campo que a professora C2 deixou algumas crianças dentro da sala de aula, enquanto outras foram para o parquinho. Esse fato aconteceu em um momento em que a professora não havia notado a minha presença na escola, pois estava um pouco mais afastado do que de costume, e, quando percebeu a minha presença, veio até mim e disse: *“ as crianças que estavam em sala estavam muito bagunceiras e agitadas e que no momento em que se acalmassem, iriam para o parquinho ficar junto com as outras”*. Essa forma que a professora tem de controlar o corpo para obedecer é baseada em castigos, privando a criança de fazer o que ela mais gosta, controlando seu corpo e privando-a do movimento e dos momentos destinados a ele.

De fato, na sociedade, todas as vezes que se infringe uma norma, ou regra determinada, fica-se passível de punição, preferencialmente, de punição física. Essas normas e regras são apreendidas pela criança, primeiramente, na família e, posteriormente, na escola, onde até há bem pouco tempo, as crianças eram submetidas a castigos físicos. Hoje, no meio educacional, mais precisamente na escola, muitas vezes, o professor tenta disciplinar o corpo da criança com outras formas de aprisionamento e busca remodelá-lo, de acordo com as necessidades da sociedade. Freire (1991, p.213), com base em Foucault, nos leva à comparação da escola com os quartéis, os hospitais e as celas dos conventos que determinam o lugar de cada um, a ordem nas fileiras, a repartição das tarefas, os gestos mais úteis, não só para tornar as pessoas mais submissas, mas também para facilitar a vigilância.

Sob essa ótica, a intervenção da professora não seria no sentido de mediar o aprendizado, de forma instigadora e livre de punições, mas, por meio do corpo, ensinar as crianças a obedecer na hora das atividades, pois a desobediência se manifesta corporalmente e, muitas vezes, vem acompanhada, no ambiente escolar, de gritos, saltos, altas risadas e corridas, ou seja, formas particulares de cada criança se expressar e que fogem aos padrões pré-determinados de comportamento e obediência. Essas modelações que muitas vezes são impostas às crianças fazem parte de um processo histórico, de uma pedagogia tradicional, que utiliza o corpo como meio de disciplinar, não só o movimento, mas também a maneira de pensar. Soares (1994, p.62) nos traz que, ainda nos dias atuais, essa maneira tradicional norteia as aulas de educação física, em detrimento da mediação, da reflexão e do movimento para a vida:

A educação física do positivismo absorveu, com muita propriedade, sua concepção de homem como ser puramente biológico e orgânico, ser que é determinado por caracteres genéticos e hereditários, que precisa ser “adestrado”, disciplinado. Um ser que se avalia pelo que se resiste.

Entendemos que o controle do corpo é algo a ser aprendido, e que a disciplina é importante, mas com consciência e não como uma disciplina cega, apenas como forma de obediência, ou como moeda de troca com as crianças.

Apenas a professora B1 tem uma noção do corpo como um todo. As outras sete professoras (A1, C1, D1, A2, B2, C2, D2) possuem uma visão utilitarista do corpo da criança cujo desenvolvimento serve para desenvolver também a escrita, a fala, a coordenação motora, a lateralidade e auxiliar no desenvolvimento das outras capacidades. Dessas sete, a professora B2 ainda vê o corpo como elemento de desenvolvimento da saúde e do corpo físico. Partindo dessas afirmações das professoras, deixa, então, o corpo de ser um meio de manifestações de sentimentos e afetividades, portador de uma cultura corporal construída sócio-historicamente, para ser elemento de disciplina, mecanização de gestos e normas.

De acordo com a pergunta feita às professoras, a de **número 4** (Como o desenvolvimento do corpo influencia na formação do futuro cidadão?), pelo que pudemos notar, as professoras possuem uma ideia de que problemas sociais futuros, como a violência, a droga, e a marginalidade serão resolvidos, se, na pequena infância, a criança for disciplinada de forma adequada. E, nesse contexto, a escola, mais precisamente a educação física, seria a mediadora de tal processo. Esse pensamento de que a educação física disciplina o corpo tem suas raízes na fase militar pela qual passou e que via na disciplina do corpo um meio de obediência. Freire (1991,

p.138) nos apresenta a mesma ideia: “A Educação Física atual tem heranças militarescas em demasia. Em sua prática, ou se comanda, ou se obedece. Os campeonatos esportivos para os quais se preparam as crianças, assemelham-se, muitas vezes, a guerras como se o futuro dos tempos de paz fosse a guerra.”

Acreditamos que, diferentemente do citado acima, a escola possui um papel muito mais importante do que o de apenas disciplinar corpos. Segundo a professora A1, os problemas da sociedade devem ser resolvidos na educação infantil: “ *O problema da sociedade tem que ser resolvido nessa fase aqui. Como vamos formar futuros cidadãos se não possuímos uma estrutura adequada para ministrarmos nossas aulas de educação física? pois se não desenvolvemos o corpo dos nossos alunos eles têm uma noção diferente da realidade da sociedade*”. Além disso, a violência física é uma das causas determinantes de dificuldades de aprendizagem da fala e da escrita e de um possível transtorno na idade adulta, conforme nos afirmou ainda a mesma professora: “*(...) aqui tem menino violentado também, que chegam de suas casas com manchas no corpo, essa criança já vem com trauma, e precisa de um psicólogo pra estar conversando com o pai dessa criança*”, “*(...) porque isso daí, vai afetar tanto na fala quanto na grafia do aluno e o problema da sociedade, quando dá esse déficit, esse transtorno de aprendizagem, começa nessa fase e vai dar o resultado lá na fase adulta*”(falas da professora A1). Também podemos nos reportar às falas da professora para entender que a noção que ela tem da educação física e do trabalho corporal é a de ser disciplinadora do corpo, no sentido de obediência às normas e regras da sociedade, sempre sem questionamentos.

Como acreditamos que as estruturas psicológicas, na infância, estão maleáveis e em construção, o professor de educação infantil, pelo trabalho corporal, deverá possibilitar às crianças os mais diversos tipos de vivências, permitindo que elas errem, arrisquem, sem que isso lhes cause constrangimento e nenhum tipo de castigo, ou penalização, portanto, a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas e em seu desenvolvimento.

Conforme nos afirmou a professora A2, “*(...) nas aulas de educação física nós trabalhamos jogos que têm normas e regras, então assim, é que tem que tá trabalhando esses limites, o que pode e o que não pode fazer, as noções disso, e isso irá influenciar como cidadão, até onde pode ir, ou não pode*”, e que também nos foi expresso pela professora C1: “*O trabalho do corpo educa a mente e o corpo, educa os gestos e os valores da sociedade e o que ela exige.*

*Por isso uma criança educada e o seu corpo também são importantes para a sociedade e para a criança*". Podemos notar que as professoras reconhecem que a formação do futuro cidadão e o respeito pelo próximo, por meio dos limites, regras e normas, desenvolvidos pela educação física, e também pelo jogo, contribuem com uma formação para a cidadania. O professor deve possuir argumentos para explicitar aos seus alunos o porquê da existência de normas e regras que regem a sociedade, e que isso é parte inerente da cultura. Ao trabalhar com a brincadeira e o jogo, as professoras teriam uma oportunidade de conscientizar a criança, desde os primeiros anos, de fatores importantes do mundo dos adultos, mas sem querer que a criança se porte ainda na infância como um adulto em miniatura.

Vygotsky (2007, p.108-109) esclarece: "(...) a criança em idade pré-escolar, envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados e esse mundo é o que chamamos de brinquedo". E nos diz ainda (2007, p.114): "No brinquedo, no entanto, os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente daquilo que vê. Assim é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê". A criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato. Nesse contexto, a essência do brincar se deve ao fato de a criança criar uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações do pensamento e situações reais.

Concordamos que isso tudo pode ser tratado no jogo, e o trabalho corporal na educação infantil realmente envolve o trabalho com jogos, mas acreditamos que esse não é de uso exclusivo dessa ou daquela área, ou seja, jogos podem ser desenvolvidos em qualquer área, e também em qualquer espaço.

Se pretendemos educar o homem por inteiro, temos de pensar na escola, como uma instituição capaz de auxiliar a criança no seu processo de desenvolvimento, contribuindo para a formulação de um Plano Político-Pedagógico que preveja a integração da criança aos meios culturais e à realidade que a cerca, numa adequação dos conhecimentos, na consecução dos objetivos, o que, na prática, não vem acontecendo, conforme nos afirmam Nunes e Aroeira (2004, p.8):

Na escola está presente uma visão fragmentária de educação, ao conceber o currículo em disciplinas por convenção, criando fronteiras sem saber se essa compartimentação em forma de disciplinas está atrelada às necessidades epistemológicas ou didáticas, ou é resultante de pressões sociais. Esta concepção está presente no Ensino Fundamental e

Médio e tende a se estender da mesma forma na Educação Infantil, perdendo a visão de totalidade do indivíduo e enfatizando diferentes formas de referenciar as ações docentes da Educação Física na Educação Infantil, como dicotomia corpo/mente, sala/pátio, intelectual/física e teoria/prática.

A **pergunta 5** foi feita, indagando às professoras quais as maiores dificuldades encontradas para a realização das aulas de educação física na educação infantil. Três professoras (A1, B2, C2,) apontaram como maior dificuldade exatamente a questão da falta de materiais, e três (B1, D1, D2), apontaram a questão do espaço, enquanto a professora C1 apontou a falta de compromisso dos pais em estar constantemente na escola para acompanhar os filhos: “(...) *porque eles deixam as crianças na escola às 7 e só vão buscar às 5 né? E vão trabalhar, e aí a gente manda a tarefa pra casa, e a criança vai e volta a mesma coisa, então esse pai deveria acompanhar. O que custa tirar 10, 15, 20 minutos para ensinar o filho a fazer uma tarefa?.* Já a professora A2 disse que a maior dificuldade que ela vê é o desgaste da voz , como ela mesma disse: “ (...) *na educação infantil você tem que repetir a mesma coisa muitas vezes, até pela questão da imaturidade e por eles serem novinhos. (...) é essa a maior dificuldade que eu vejo*”.

Com relação à falta do espaço físico, primeiramente, entendemos que não se trata de qualquer espaço físico, mas de um espaço que, segundo Hank (2006, p.2), deverá:

(...) estar organizado de acordo com a faixa etária da criança, isto é, propondo desafios cognitivos e motores que a farão avançar no desenvolvimento de suas potencialidades. O espaço deve estar povoado de objetos que retratem a cultura e o meio social em que a criança está inserida.

Acreditamos nessa afirmação e também acreditamos que, no processo de construção do conhecimento, esse espaço atua como mediador, instigador e facilitador do processo, por meio do envolvimento das crianças com ele. O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL,1998, p. 21-22), nos traz que:

As crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e re-significação.

Notamos em nossas observações que muitas professoras realizam esse momento do trabalho corporal, em sala de aula, conforme depoimento da Professora B1: “*Quanto à questão do espaço, eu trabalho a educação física em sala de aula, por meio de brincadeiras, de jogos, montando bolas de papel que a gente não tem; a bola mesmo eu faço bola de papel, brinco de basquete com eles jogando com a cesta de lixo, bolinhas de papel. Então as minhas brincadeiras são mais dentro da sala de aula*”. Conforme afirmamos acima que, em um espaço

de trocas e interações, a criança troca mensagens com ele, uma rotina de aulas, em sala de aula, pode levar a criança a uma situação de desinteresse com relação às atividades corporais. Hank (2006, p.2), ainda nos afirma que:

Os espaços construídos para criança e com a criança devem ser explorados pela mesma, em uma relação de interação total, de aprendizagem, de troca de saberes entre os pares, de liberdade de ir e vir, de prazer, de individualidades, de partilhar, enfim, de se divertir aprendendo.

Ao contrário da afirmação acima, a escola 1, conforme dito anteriormente, não dispõe de boa estrutura física, o que compromete o desenvolvimento de atividades fora da sala de aula com as crianças. Seu único espaço, com dimensões um pouco maiores, a quadra poliesportiva, não pode ser utilizado pelo alto mato que o cerca e pelas grandes rachaduras em seu piso, o que não acontece na escola 2, que possui instalações amplas e em bom estado de conservação, o que permite que as crianças interajam entre si e com o espaço onde são realizadas as atividades.

Quanto à questão dos materiais, cuja falta é apontada pelas professoras A1, B2 e C2 como a maior dificuldade encontrada por elas, nas aulas de educação física, nos permitimos incluí-la nesta mesma categoria, pois, no momento da brincadeira, eles também servirão como mediadores, provocando na criança uma relação de interação e de aprendizado. “ (...) *naquele espaço que é só grama, poderia tá colocando ali um espaço de uma quadra, fazer um cimento e fazer tudo adequado para a educação infantil mesmo, ter todo o material, corda, bola, ter vários tipos de brinquedo...*” (Professora A1). “*A maior dificuldade que eu tenho é a falta de material, é o que eu acho mais difícil*” (Professora B2). “*Muitas vezes é a falta de material pedagógico. No ano passado, no nosso armário, nós tivemos que confeccionar vários brinquedos. Então, eu vejo assim que a falta de material é a maior dificuldade*” (Professora C2).

Em nossos momentos de observação, pudemos notar várias vezes que, quando as crianças eram retiradas da sala de aula e levadas ao parquinho, principalmente, elas ficavam alvoroçadas e extremamente empolgadas com os brinquedos e com o espaço em torno dele, fato esse que ficou gravado na resposta da Professora C2, no momento em que conversávamos informalmente, durante uma das aulas no parquinho, e ela disse: “(...) *olha para as crianças aí, olha o que eles tão fazendo, olha a alegria deles. Isso é essencial na vida deles, nunca pode deixar de ter*”. A mesma professora, depois, na entrevista, disse algo muito interessante sobre o porquê de levar as crianças para fora da sala de aula: “(...) *tem quatro horas de aula, tirando os*

*quinze minutos do recreio que é a recreação da criança. Quatro horas de aula o tempo todo vendo conteúdo? O que essa criança vai estudar e nunca distrair em nada?”*. A professora consegue ver a criança como sujeito de direitos e também consegue observar que as crianças precisam do espaço para aprender e se movimentar. Além disso, as professoras, quando perguntadas sobre o material de que dispunham, sempre incluíam os espaços, como a quadra, o parquinho, o pátio e a sala de aula.

Mas, ao falarmos do espaço, não podemos nos esquecer da figura do professor, como mediador, facilitador. Hank (2006, p.5) nos diz que o papel do educador:

(...) é o de parceiro mais experiente, que promove as intenções e organiza atividades com o objetivo de através das relações dentro do espaço que ofereça o desenvolvimento integral de todas as potencialidades da criança. O educador deve ter a atenção voltada para o bem estar da criança, buscando sempre melhorar a sua prática elaborando alternativas de construir o conhecimento de um grupo como um todo, facilitando as interações, promovendo e construindo espaços adequados para as crianças.

Quando as professoras tiravam as crianças da sala de aula e as levavam ao parquinho, ou ao pátio, distribuía materiais, como jogos de montar, carrinhos, bonecas, cordas, deixavam que as crianças ficassem à vontade, sem nenhum tipo de intervenção, conforme ficou claro na declaração da Professora D1, em conversa informal, depois da observação, quando perguntada sobre a questão da mediação e ela disse que as crianças deveriam brincar e ela não deveria interferir, senão poderia atrapalhar seu aprendizado. Ela, não sabemos dizer se, com ou sem intenção, utilizou uma forma de mediação, deixando que as crianças explorassem sozinhas o mundo imaginário e a relação entre elas, os brinquedos e os outros colegas.

A mesma professora, na observação da sua primeira aula, também em conversa informal, disse que preferia dar aula dentro da sala, porque lá era mais fácil vigiar as crianças. Nas entrelinhas dessa declaração da professora, e em todo o decorrer de suas aulas, pode ter ficado subentendido que ela não se sentia segura para realizar atividades corporais com as crianças, fora da sala de aula, e não mediava as brincadeiras, não por incompetência, mas por falta de conhecimento não só das especificidades da área do movimento corporal para essa faixa etária, mas também de todo um contexto de ausências que cerca a educação infantil e suas necessidades.

## 4.2 A observação das aulas

Durante dois meses, um mês em cada escola, foram observadas cinco aulas de cada uma das oito professoras escolhidas para a pesquisa, ficando uma semana com cada uma delas, totalizando 40 aulas e obedecendo ao critério de uma professora, no período da manhã, e uma, no período da tarde, em cada escola, para que não chocassem horários e para que pudessem ser observados todos os detalhes pertinentes à aula e aos critérios elaborados, anteriormente.

Partindo desse princípio, o objetivo de observar as aulas das professoras seria para, em um momento posterior, analisar os dados pertencentes ao seu discurso confrontados com a sua prática.

## 4.3 Análise das aulas

As observações das aulas foram feitas nos horários destinados ao trabalho corporal que, como apontado anteriormente, na escola 1, foi oficializado, após o início do estudo, o que não aconteceu na escola 2, na qual já fazia parte da rotina da educação infantil. As atividades foram registradas simultaneamente e transcritas, diariamente, após as observações. Antes do início das aulas, era perguntado à professora qual seria o tema a ser trabalhado e o seu objetivo, embora nem sempre a aula correspondesse ao tema proposto. Como os fatos, no decorrer das aulas, acontecem com muita rapidez e a riqueza de detalhes é muito grande, para o registro simultâneo, foram criadas legendas, com o objetivo de facilitar a transcrição e organização dos dados.

Terminado o período de observação na escola, o material foi organizado em quadros e analisado, seguindo a orientação de Bardin (2004), quanto à análise de conteúdo, de Triviños (2008), sobre a técnica da triangulação de dados e de Mynaio (2007), sobre o conceito de pesquisa social. Mynaio (2007, p.14), ainda nos diz com muita propriedade que:

É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, *nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática*. As questões da investigação estão,

portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e seus objetivos. Toda investigação se inicia por uma questão, por um problema, por uma pergunta, por uma dúvida (grifo do autor).

Apresentaremos abaixo, os quadros com as observações resumidas do material anotado no diário de observação das aulas, e transcrito para os quadros de cada uma das oito professoras observadas nas duas escolas. Em seguida a cada quadro, está a análise da aula, triangulando com o conteúdo das entrevistas e a bibliografia que amparou o presente estudo. Por essa técnica da triangulação, Trivínos (2008, p.138), diz ter por objetivo: “abranger a máxima amplitude da descrição, explicação e compreensão do foco do estudo”, neste caso, a mediação das professoras generalistas na educação infantil, e ainda reforça, dizendo que: “Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorealidade social”. (TRIVIÑOS, 2008, p. 138).

**ESCOLA 1:****QUADRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS - Sujeito A 1 - Pré I ( 4 anos)**

Nº	Itens observados	1ª aula	2ª aula	3ª aula	4ª aula	5ª aula
01	Pontualidade	-	Horário: 14 h Início: 14:15 h. Término: 15:00 h.	Horário: 14 h Término: 14:50 h.	Horário 14 h Início: 14:30 Término: 14:50	Horário: 14h Início: 14:15 Término: 14:45
02	Local	-	No pátio	Dentro da sala de aula	No parquinho *	Dentro da sala de aula
03	Conteúdo	-	Coordenação motora	Noções de equilíbrio e lateralidade.	Jogos e recreação	Jogos de montar
04	Houve mediação?	-	A profa. propôs a atividade, demonstrou e brincou junto com as crianças. Em nenhum momento discutiu a atividade com as crianças.	A profa. propôs as atividades e fê-las junto com os alunos, mas não houve discussão das atividades.	A profa. propôs a atividade, pediu que as crianças repetissem, dirigiu a atividade, sem que as crianças dessem nenhuma opinião.	A profa. entregou os brinquedos às crianças e deixou que elas brincassem à vontade. Como chovia, ela explicou que a aula não poderia ser fora da sala.
05	A aula correspondeu ao tema?	-	Sim. Foram dadas atividades relativas à coordenação motora.	Algumas atividades, sim, outras, não.	Apesar de o tema ser jogos e recreação, não houve jogo.	Apesar de não ser uma aula de ed. física, correspondeu ao tema.
06	A profª conseguiu atrair a atenção dos alunos?	-	A profa. sentia a necessidade de variar as atividades, pois os alunos, depois de um tempo, se cansavam e ficavam dispersos.	Por as crianças estarem impacientes e dispersas, elas não se concentravam no que a profa. pedia. Quando propôs uma atividade mais agitada, com saltos variados, as crianças se entusiasmaram com a aula.	A recreação estava divertida; as crianças observavam atentas e repetiam os movimentos ensinados.	A profa. não fez nenhum esforço para atrair a atenção dos alunos; apenas distribuiu os brinquedos.
07	Observações-	Não houve aula, porque havia uma reunião no horário.	Houve um atraso de 15 min no início da aula.	Ao final da aula, a profa. reclamou que era impossível fazer atividades com as crianças dentro da sala de aula.	*O parquinho é um local metade de areia e metade cimentado, de 14X10 e possui vários brinquedos de ferro e árvores.	

## **Professora A 1**

Ao analisar as aulas da professora A, da Escola 1, observamos que, das cinco aulas, quatro foram observadas e uma não foi, porque havia reunião no horário. A professora iniciou a aula no horário apenas uma vez, nas outras, apresentou atrasos que variaram de 15 a 30 minutos. O fato de haver uma reunião, sempre no horário da aula, e a professora dizer que não haveria reposição, porque não havia tempo para isso, pode demonstrar que, para a professora, não existe um momento determinado para o trabalho corporal e que ele está subentendido em todas as intervenções, ou que ela não valoriza o trabalho corporal, como ele realmente deveria ser valorizado. *“Como nessa aula há só brincadeira, isso será feito em qualquer horário”*. Podemos notar pela afirmação da professora que trabalho corporal é sinônimo de brincadeira e que ela desconsidera outros elementos importantes da cultura corporal.

A estrutura física da escola não é das melhores, mas, mesmo assim, a professora utilizou os vários ambientes disponíveis, no entanto, em nenhum momento, levou as crianças para a quadra e, por duas vezes, ministrou atividades dentro da sala de aula, em um espaço minúsculo, sem a menor condição de as crianças se movimentarem amplamente. O fato de a professora não levar as crianças para a quadra pode ser visto sob três vertentes: 1<sup>a</sup>- não as levou pela falta de segurança do local, por causa dos inúmeros problemas estruturais e de conservação que podem causar algum perigo às crianças; 2<sup>a</sup> - porque a quadra tem o significado da educação física, de esporte, de materiais e metodologias de que a professora não dispõe para as suas aulas; 3<sup>a</sup>- por insegurança, ou medo, diante das inúmeras possibilidades que a quadra oferece para ela e para a turma; esconde-se, assim, atrás da falta de estrutura do local e da falta de materiais.

Se levarmos em consideração que, pelo movimento corporal, a criança ressignifica sua convivência com o mundo, se diverte, se socializa e explora as suas potencialidades físicas e cognitivas, ao ser obrigada a realizar o trabalho corporal, em um espaço tão pequeno, como o da sala de aula, o que poderá ela fazer? Freire (1991, p.79-80), nos diz que: *“(...) não é possível conceber uma educação integral, discriminando-se, como tem sido feito, o movimento corporal das crianças. Trata-se de uma questão a ser resolvida”*.

Nos outros dois dias, uma aula foi realizada no pátio e uma no parquinho. As aulas realizadas dentro da sala de aula tiveram temáticas diferentes. Em uma, ela trabalhou noções de equilíbrio e lateralidade e, na outra, trabalhou com jogos de montar. As noções de equilíbrio e lateralidade foram diversificadas, como saltos em uma das pernas e depois nas duas pernas, corridas laterais, andar de costas, saltar de frente e de costas, e ela demonstrava a atividade e fazia juntamente com as crianças que gostavam muito dessa iniciativa da professora, mas estavam impacientes com a falta de espaço, e a professora percebia que havia uma necessidade de variar com frequência as atividades, pois as crianças se cansavam, depois de um tempo na mesma atividade. Talvez por essa falta de espaço e a impaciência das crianças, a professora chamava atenção delas a todo instante.

Na segunda aula, realizada na sala de aula, a professora distribuiu brinquedos de montar e deixou que as crianças brincassem à vontade, não interferindo no andamento da brincadeira, ficando apenas vigiando. Algumas crianças queriam brincar e outras não, e a professora não interferiu na decisão das que não queriam brincar, deixando-as fazer o que quisessem. Um fato que deve ser ressaltado é que chovia muito, e a professora explicou às crianças que a aula seria naquele dia, na sala, por esse motivo. Ela me disse informalmente que não conseguia variar as atividades e que sentia muita dificuldade em realizar esse tipo de aula com as crianças.

Nas aulas realizadas fora da sala, quando, no pátio, a professora propôs atividades de coordenação motora, demonstrou e pediu que as crianças repetissem logo em seguida. Ela realizou saltos dentro de bambolês, corridas frontais e de costas, corridas laterais, e sempre que propunha uma nova atividade ela demonstrava, antes, e ela, a exemplo do que ocorreu na sala, sentia que necessitava variar com frequência as atividades, pois, quando as crianças se cansavam, ficavam dispersas.

Na segunda aula realizada fora da sala, no parquinho, a professora propôs diversas atividades, sempre exemplificando-as e pedindo que as crianças repetissem, logo em seguida, e, apesar de o espaço do parquinho não ser muito grande e possuir muita sujeira, ela conseguiu atrair a atenção das crianças e não permitiu que elas fossem brincar nos equipamentos do parque, ficando envolvidas na atividade proposta. Após o final das aulas, ela manifestou novamente sua incapacidade diante da realização do trabalho corporal com as crianças, dizendo

não ser capaz de tal tarefa e dizendo que seria muito boa a presença de um professor especialista em educação física, na escola, para auxiliá-las.

A professora em questão, dentre as oito colaboradoras, é a que possui menor tempo de experiência na educação infantil, uma vez que é professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e só por falta de vaga se viu no atual nível; tem uma visão fragmentada do corpo da criança, vê a necessidade de um professor de educação física para as aulas, vê a urgência de um melhor espaço para a educação física. “(...) *porque o pedagogo, ele vê essas recreações, mas ele jamais vai trabalhar aquela atividade que vai estar a contento igual o professor de educação física vê*”. Como é professora do estado e não, do município, a professora desconhece completamente a realidade da educação infantil no Município, exigindo o trabalho de um psicopedagogo junto às crianças e o desenvolvimento de projetos e de melhor estrutura, como uma brinquedoteca.

Apesar de achar necessária a presença de um especialista da área da educação física na escola, ela demonstrou certo conhecimento sobre as especificidades da infância, algumas brincadeiras, e um fato marcante dessa professora era o de ela realizar as atividades com o caderno com os conteúdos debaixo do braço, o que pode nos levar a pensar que isso reflete uma insegurança diante das atividades para a faixa etária em questão e a necessidade de estar olhando no caderno para propô-las. O fato de não dominar os conteúdos e tentar mostrar para o observador, que é professor de educação física, que ela planejava suas aulas, e também pela professora reconhecer a dificuldade de dar as aulas dentro e fora da sala de aula, pode ser entendido que, no seu cotidiano, ela não costuma retirar as crianças da sala, para desenvolver algum trabalho corporal e o estava fazendo apenas pela presença do pesquisador.

Em relação às atividades realizadas pela professora, notamos que os temas corresponderam ao conteúdo trabalhado, variando sempre as atividades. Em uma das aulas, a professora distribuiu jogos de montar, para que as crianças brincassem à vontade, mas não fez nenhuma interferência, ficando a mediação direta por conta dos outros colegas que brincavam juntos e dos próprios jogos distribuídos. Além disso, quando a professora propôs o jogo, como metodologia de trabalho, mesmo que não soubesse, utilizou uma importante ferramenta também de mediação, que auxilia a criança no seu desenvolvimento proximal.

Neste ponto, somos levados a refletir sobre a questão da mediação e da importância do professor nesse contexto. Deve-se observar que é de grande valia a intervenção do

professor, como mediador e da utilização de métodos para estimular a criança. A professora sempre propunha as atividades, pedia que as crianças repetissem o que ela havia ensinado e brincava junto com elas. Porém, nesse mesmo espaço de trocas e interações, percebemos que ela não levou ao conhecimento das crianças nenhuma vez a importância de elas participarem da elaboração da aula, ou que elas dessem sugestões sobre as atividades, apesar de entendermos que, com crianças na educação infantil, é difícil que isso aconteça. Foi percebido que a sua forma de intervenção não era problematizadora, sempre pautada na demonstração. A professora utilizou diferentes movimentos repetitivos e exploratórios, mas, em nenhum deles, observamos um significado para as diversas formas, por exemplo, de as crianças saltarem, correrem e andarem. Vygotsky fala da importância da imitação, mas sem restringir-se a ela; no caso desta professora, somente na sala de aula foi diferente. Em nossa opinião, situações imaginárias deveriam ter sido propostas para dar significado a esses movimentos, como, por exemplo: vamos fazer de conta que somos coelhos e vamos pular.

Em uma das aulas, na sala de aula, as crianças estavam bem agitadas, porém o que chamou a nossa atenção foi o fato de que a professora conseguiu chamar a atenção delas, mediando uma brincadeira mais agitada e barulhenta. Isso fez com que não ficassem paradas por muito tempo, no mesmo lugar, e ela não precisou chamar a atenção delas, no sentido de pedir que ficassem quietas, ou que parassem de bagunçar, não significando que a professora chamou a atenção das crianças por estarem muito agitadas e barulhentas, mas demonstrou que, quando utilizou uma atividade adequada à agitação, as crianças brincaram e ela conseguiu atingir o seu objetivo. Esse fato demonstra a necessidade da interferência do mediador durante a atividade.

**QUADRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS - Sujeito B 1 – Pré I (4 anos)**

Nº	Itens observados	1ª aula	2ª aula	3ª aula	4ª aula	5ª aula
01	Pontualidade	Horário:15:15 Início: 15:30 Término:16:00	Horário 15:15 Início: 15:40 Término:16:00	Não houve aula*	Horário: 15:15 Início 15:30 Término: 16:00	Não houve aula *
02	Local	Dentro da sala de aula	Dentro da sala de aula		No parquinho	
03	Conteúdo	Expressão corporal	Trabalho com massinha		Recreação	
04	Houve mediação?	A profa. brincou de roda com as crianças, cantou atirei o pau no gato, o cravo brigou com a rosa, e se essa rua fosse minha, e parecia uma delas brincando.	A profa. distribuiu a massinha e deixou as crianças à vontade.		As crianças foram levadas ao parquinho e brincaram à vontade. A profa. sentou-se num banco e ficou conversando com uma monitora, só interferindo para chamar a atenção dos alunos.	
05	A aula correspondeu ao tema?	Sim,as atividades propostas pela professora utilizavam expressão corporal.	Sim		Como o tema era recreação, a aula correspondeu, só que com a ausência da profa.	
06	A profª conseguiu atrair a atenção dos alunos?	A profa. não conseguiu prender a atenção das crianças.	Sim		As crianças se sentiram atraídas pelos brinquedos do parquinho.	
07	Observações-		A aula começou mais tarde, porque o recreio foi prolongado e aula de ed. física foi substituída por uma aula com massinha.	*A Profa. faltou e a aula foi dada por uma monitora que distribuiu lápis de cor e deixou as crianças desenhando. A aula não foi reposta. “depois eu brinco com elas, e fica tudo bem”		* Não houve aula, porque havia sido marcada uma reunião com os pais e a profa. disse que sempre era no horário da Ed. Física porque era no último horário. As monitoras ficaram cuidando delas.

## **Professora B 1**

Ao analisar a professora B, da Escola 1, observamos que as aulas dadas se iniciaram com atraso, e, das cinco aulas observadas, a duas ela faltou, sem justificativa para a diretoria da escola, e também sem perspectiva de reposição. Nos dias em que deu aula, no momento do trabalho corporal, utilizou preferencialmente a sala, como local de aula, como se a escola não tivesse outros locais, contrariando a sua afirmação na entrevista de planejar diariamente as aulas, de acordo com as limitações de cada criança, e utilizou massinhas e materiais de desenho como atividades. Segundo a professora: *“qualquer atividade com o corpo ou com a mente faz parte da educação física”*, numa demonstração clara da dicotomização existente entre corpo e mente, e a dificuldade de trabalhar com atividades mais dinâmicas.

Na sala de aula, utilizou o tema expressão corporal, brincou de roda, de “Atirei o pau no gato”, “ O cravo brigou com a rosa”, e “ Se essa rua fosse minha”, com as crianças e se divertia como se fosse uma delas, brincando, e as crianças estavam muito dispersas, barulhentas e agitadas e não prestavam muita atenção no que a professora fazia. Ela gritava muito para chamar a atenção e, quanto mais gritava, mais as crianças faziam barulho, corriam, gritavam e ficavam dispersas. Em outra aula, em sala, a professora distribuiu massinhas para as crianças e deixou que elas brincassem à vontade. Elas, por sua vez, brincavam animadas, algumas sentadas nas mesinhas, outras sentadas no chão, felizes, e faziam objetos, como bonecos, casinhas, carrinhos e bolas com as massinhas. Havia uma interação muito grande entre as crianças, o material e o contexto imaginário a que as crianças se submetiam.

No dia em que retirou as crianças da sala de aula e as levou ao parquinho, deixou que elas brincassem, à vontade, ficando somente vigiando-as, sentada em um banco, ao lado do parque, conversando, e só intervinha para chamar a atenção de alguma criança que estava brigando, empurrando, ou jogando terra em alguém. Enquanto isso, as crianças brincavam felizes e aproveitavam ao máximo esse momento do parquinho, quando se sentiam em perfeita interação.

Nos dois dias em que não esteve presente, as crianças estiveram sob a responsabilidade das monitoras que apenas as vigiaram e deixaram que elas brincassem, à vontade, na sala de atividades lúdicas, que era uma sala de uns 12 metros de comprimento por 10 de largura, sem nenhum material, apenas com uns poucos cartazes pregados na parede e com uma

grande janela em um dos lados, e foi possível observar que elas se divertiam muito mais do que quando a professora estava presente. Quando ela estava em sala, deixava transparecer que o momento do trabalho corporal não era tão importante, fato que ficou claro na resposta dada, quando perguntada pela reposição das aulas: “*Depois eu brinco com eles e fica tudo bem*”. Ou não conseguia explicitar as particularidades e a importância do ato de mediar o conhecimento por meio do corpo, tratando esse momento como se fosse um mero momento de descontração, de brincadeiras, sem nenhuma importância no contexto escolar e na vida da criança, Talvez, por isso, ela defenda, como explicitado em sua entrevista, a parceria entre o professor formado na área da educação física e a generalista para trabalhar com as crianças.

O desconhecimento da importância do trabalho corporal, seja como recreação, jogo, ou outras atividades que envolvam o corpo e as mais diversas formas de manifestação cultural, transforma a infância, fase de descobertas e de alicerce de uma estrutura psicológica, numa mera passagem, pela obrigação de repetir gestos impostos e de negação da liberdade corporal. Contradizendo essa falta de percepção, Borges (2002, p.17) afirma:

(...) à criação de condições para satisfazer as necessidades básicas da criança, oferecendo-lhe um clima de bem-estar físico, afetivo-social e intelectual, mediante a proposição de atividades lúdicas, que promovam a curiosidade e a espontaneidade, estimulando novas descobertas e o estabelecimento de novas relações, a partir do que já se conhece.

Outro fato de extrema importância a ser mencionado é que, na ausência da mediação do professor e no fato de as crianças ficarem à vontade, a professora perde uma importantíssima ferramenta para auxiliá-las no caminho das descobertas e do avanço, em busca de novas metas. Esse aspecto demonstra o desconhecimento da professora do Plano Político-Pedagógico da escola, o qual ela ajudou a montar, no início do ano letivo, que vê no movimento, na mediação, na interação, caminhos para facilitar o desenvolvimento da criança por meio das brincadeiras e do jogo. O uso do jogo e da brincadeira, como meio para relacionar fatos da realidade e para despertar nas crianças a descoberta de situações imaginárias, leva a criança a criar situações e proporciona meios para concretizar suas vontades imediatas, e a brincadeira é o meio de realização, de solução dessas necessidades. “A criança quer ela mesma, guiar o carro; ela quer remar o barco sozinha, mas não pode agir assim, e não pode principalmente porque ainda não dominou e não pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada” (LEONTIEV, 1988, p.121).

Tamanha é a importância da presença da professora nesse contexto da mediação, porque, nessa fase, a maleabilidade das funções psicológicas permite que, por meio do brincar, do jogo de papéis sociais, em interação com os aspectos culturais e biológicos, se constitua a personalidade da criança para a formação de um futuro cidadão, consciente de suas necessidades e responsabilidades dentro da sociedade. O jogo e a brincadeira tornam o espaço escolar um local muito importante no aspecto da aprendizagem, porque, quando bem conduzidos e mediados, levam a resultados positivos; confirmam essa idéia o pensamento: “A liberdade de ação física e mental faz do jogo um *jogo*, isto é, possibilita que a criança tome decisões, aja de maneira criativa mesmo quando existem regras pré-estabelecidas”(GALLARDO, 1998, p.79).

Com relação aos conteúdos, as aulas corresponderam aos temas (expressão corporal, trabalho com massinha e recreação). As crianças brincaram de roda, quando o tema era “Expressão Corporal”, brincaram com massinha, quando o tema era “Trabalho com Massinha”, e foram ao parque brincar, quando o tema da aula era “Recreação”, todos sob a supervisão da professora. No dia da recreação, ela deixou que eles brincassem à vontade no parquinho com os brinquedos que faziam parte do seu espaço, sem intervir, e sem se importar com o que estavam fazendo durante a aula. Só se manifestava para chamar a atenção de alguma criança e ameaçá-la, aos berros, dizendo que acabaria a brincadeira se não se comportassem. Esse aspecto vem ao encontro do que ela disse em sua entrevista, quando perguntada como o desenvolvimento do corpo influencia na formação do futuro cidadão, e ela respondeu que: “(...) *a educação física é educadora do corpo, e que um corpo educado está apto para obedecer às normas e às regras da sociedade*”. Ela não conseguia atrair a atenção das crianças, muito menos fazer com que elas prestassem atenção as suas aulas. As crianças se sentiam muito atraídas pelo parquinho, pela sensação de liberdade e pelo espaço em volta dele, e a professora se sentia incomodada com o barulho, gritava o tempo todo, para que falassem mais baixo, e, diante da agitação das crianças, não conseguia propor nenhuma atividade. Isso pode nos levar também a pensar que as atividades propostas pela professora não faziam parte do cotidiano das crianças, que não estavam habituadas a elas, por isso, se portavam de tal maneira.

A falta de discussão das atividades com as crianças, a não intervenção durante os momentos do trabalho corporal, os constantes pedidos para que fizessem silêncio, diante da extrema agitação e da falta de atenção das crianças, durante as aulas, demonstram uma falta de conhecimento das especificidades da educação infantil, período em que as crianças geralmente

são extremamente barulhentas e agitadas. Para fazer essa afirmação, nos remetemos às entrevistas dadas pelas professoras, mais precisamente à resposta ao quesito sobre o movimento na educação infantil, ao qual a professora respondeu que o seu conhecimento é pouco, e que não há um investimento sobre o assunto. Isso pode se dar, também, segundo a professora, pelo fato de: “(...) *falta de espaço e a questão da preparação mesmo, da formação continuada na questão da educação física*”. Se nos referirmos ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (2002, p.17), encontraremos:

(...) a permanente exigência de contenção motora pode estar baseada na idéia de que o movimento impede a concentração e a atenção da criança, ou seja, que as manifestações motoras atrapalham a aprendizagem. Em linhas gerais, as conseqüências dessa rigidez podem apontar tanto para o desenvolvimento de uma atitude de passividade nas crianças como para a instalação de um clima de hostilidade, em que o professor tenta, a todo custo, conter e controlar as manifestações motoras infantis.

A essa ideia de que, para aprender, é necessário estar quieto e calado, incluímos o pensamento da professora, que, mesmo levando as crianças para um local, como o parque, em que elas ficavam extremamente excitadas e barulhentas, ela cobrava que ficassem quietas, fizessem menos barulho e ameaçava castigá-las, como forma de conseguir a ordem e o silêncio. Esse fato se contrapõe ao afirmado em sua entrevista, quando perguntada sobre a noção do corpo da criança, e ela respondeu que: “(...) *o movimento é fator de desenvolvimento da coordenação motora, e que o corpo da criança deve ser visto como um todo*”. O nosso questionamento se confirma, quando a professora vê tantas qualidades no movimento, porém em suas aulas deixa as crianças, à vontade, sem mediar diretamente nenhuma atividade e, quando não está presente na escola, a pessoa que a substitui, simplesmente coloca as crianças para brincar e fica vigiando, ou seja, faz a mesma coisa que ela faz, quando está presente.

Qual será a contribuição dessa professora para o desenvolvimento integral da criança, como diz o Plano Político-Pedagógico da própria escola, que tem como um dos objetivos principais o de desenvolver a criança nos seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais? E, no mais, essa atitude da professora contraria a filosofia da escola, dita no PPP, que “visa à inclusão da criança, e prima por uma ação educativa que estimule vivenciar sua realidade e intervir sobre ela para dar sentido à sua própria experiência, para que ela cresça com habilidades e competências”.

**QUADRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS - Sujeito C 1 - Pré II (5 anos)**

Nº	Itens observados	1ª aula	2ª aula	3ª aula	4ª aula	5ª aula
01	Pontualidade	Horário: 8 h Início: 7:45 * Término: 8:45	Horário: 8 h Início: 8 h Término: 8:45	Horário: 8 h Início: 7:45 * Término: 8:45	Horário: 8 h Início: 8 h Término: 8:45	Horário: 8 h Início: 8:15 * Término: 9:00
02	Local	sala de atividades lúdicas.**	Na sala de aula	No pátio	No parquinho	Sala de atividades lúdicas
03	Conteúdo	Atividades lúdicas, jogos e brincadeiras	Jogos e brincadeiras de coordenação motora	Jogos e brincadeiras de coordenação motora.	Atividades de movimento corporal	Coordenação e movimento corporal.
04	Houve mediação?	A profa. propôs a brincadeira e brincou junto com as crianças, fazendo intervenções no sentido de auxiliá-las quando sentiam dificuldades.	A profa. apresentou a brincadeira e pediu que as crianças repetissem o que ela havia demonstrado e, em seguida, brincou com elas, sem discutir a proposta.	A profa. mostrou como as crianças deviam fazer a atividades e brincou junto com elas. Em nenhum momento ela discutiu as atividades com as crianças.	A profa. mais vigiou que dirigiu a atividade e deixou que as crianças brincassem à vontade. *	A profa. propôs a atividade e demonstrou como fazê-la, mas não brincou nem discutiu com os alunos o tema da aula.
05	A aula correspondeu ao tema?	Sim	As brincadeiras não correspondiam ao tema proposto.	Não. As atividades não eram atividades de coordenação motora.	Sim, pois qualquer atividade com o corpo é atividade corporal.	Sim.
06	A profª conseguiu atrair a atenção dos alunos?	Sim; as crianças estavam atentas, e prestavam a atenção no que a professora explicava.	Em parte. Algumas crianças estavam muito agitadas e dispersas e não conseguiam brinca..	Algumas crianças não queriam participar das atividades e a profa. tentava incentivá-las a participar.	As crianças se sentiram atraídas pelo local e pelos brinquedos.	Em parte; alguns não queriam participar das brincadeiras.
07	Observações-	*A aula se iniciou mais cedo, por causa do sol muito quente. Quando a professora passava alguma atividade e a criança errava, a professora pegava a criança pelas mãos e ensinava a criança como ela deveria fazer.	Perguntada, a professora disse que era importante variar o local das aulas para que as crianças se sentissem motivadas. E em cada lugar elas tinham oportunidade de brincar de maneira diferente.	* Como fazia muito sol, a profa. começou a aula mais cedo.	*Para a profa. o brincar na idade das crianças é que é importante.	*A profa. chegou atrasada.

## Professora C 1

Das cinco aulas observadas da professora C, da escola 1, duas se iniciaram mais cedo, devido ao fato de o clima estar bastante quente, com um forte calor, e a professora, na tentativa de preservar, ou tentar preservar as crianças, preferiu iniciar a aula um pouco antes do horário marcado.

A professora conseguiu diversificar o espaço onde eram realizadas as suas aulas, mas não utilizou em nenhum momento a quadra poliesportiva da escola. Porém ela tinha consciência de que essa variação do espaço, entre o parquinho, a sala de atividades lúdicas, a quadra e o pátio, auxiliava as crianças a “(...) *se sentirem mais motivadas, e que fazia com que estas brincassem de maneira diferente, de acordo com o local e as atividades propostas*”. Em três das cinco aulas, a professora propôs jogos e brincadeiras, sendo que somente uma delas correspondeu ao tema proposto; nas outras duas, os temas eram atividades de movimento corporal e coordenação e movimento corporal, em que movimento refere-se a todos os tipos de atividades, e pode ser tratado por meio de jogos.

Em duas de suas aulas, a professora utilizou a sala de atividades lúdicas. Em uma delas, o tema da aula era “atividades lúdicas, jogos e brincadeiras”, e na outra, “coordenação e movimento corporal”. Na primeira, a professora propôs as atividades, exemplificou para as crianças e fez junto com elas, intervindo quando necessário. Na segunda, a professora propôs a atividade, demonstrou, mas não brincou junto com as crianças. Na primeira, as crianças estavam empolgadas com as atividades e com a presença da professora, ao contrário da outra aula, quando as crianças estavam dispersas, barulhentas e com dificuldades de se concentrar no que a professora propunha.

Quando a professora dirigiu a atividade dentro da sala de aula, ela propôs como tema “jogos e brincadeiras de coordenação motora”; quando demonstrou às crianças a atividade, e fez com elas, porém, as crianças estavam muito dispersas e não conseguiam prestar muita atenção ao que a professora estava propondo, uma atividade que, ao comando de voz dela, eles deveriam saltar em uma das pernas, e, depois, em ambas..Logo em seguida, propôs que as crianças fizessem uma roda e brincassem, cantando “O cravo brigou com a rosa” e “Marcha, soldado”.

Em outras duas aulas, a professora utilizou espaços diferentes, realizando uma no pátio, e uma no parquinho. Quando a aula foi realizada no pátio, a professora utilizou, como era comum em suas aulas, a demonstração das atividades para que as crianças repetissem logo em seguida. As crianças estavam felizes com a atividade proposta, e, quando alguma criança não queria participar, a professora vinha até ela e a incentivava, tomava-a pela mão e a trazia para junto das outras crianças. Ao contrário, quando realizou a aula no parquinho, ela apenas vigiou as crianças, deixando-as brincarem à vontade, e elas, por sua vez, estavam extremamente felizes com o parquinho, seus brinquedos e com o espaço diferenciado para o desenvolvimento das atividades.

É importante salientar o fato de a professora demonstrar para as crianças a atividade que ela havia proposto, porém também é importante que professores proponham atividades e discutam com seus alunos a questão dos significados dos movimentos, a sua importância e sua aplicação na vida prática. Nessas discussões, é pertinente que sejam ressaltados aspectos da cultura da criança e suas particularidades. Nesse período da vida da criança, para Gallardo (1998, p. 59):

(...) o desenvolvimento em todas as áreas e níveis tem influência decisiva para o resto da vida. (...) poderíamos afirmar que este período é o mais importante da vida do ser humano, pois no espaço de um ano, a criança passa da total dependência do adulto para uma dependência parcial, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento motor .

É, ainda, necessário que a criança seja capaz de adquirir autonomia e independência, que seja capaz de refletir sobre formas de conseguir solucionar problemas; estaremos, assim, auxiliando-a a potencializar o seu desenvolvimento de competências. Essa afirmação vem ao encontro do dito pela professora, em sua entrevista, quando perguntada sobre como o corpo influencia na formação do futuro cidadão, e ela respondeu que o trabalho com o corpo auxilia na educação da mente e dos valores sociais, suas regras e normas.

Também nesse processo de reflexão e de diálogo sobre a importância dos temas a serem abordados e no processo de mediação, é necessário observar a questão da autoestima da criança. Para auxiliar no desenvolvimento e fortalecimento da sua autoestima, a professora deve permitir que ela arrisque, experimente, erre e se sinta acolhida, apesar das tentativas muitas vezes frustradas.

A criança espera da professora e dos colegas o reconhecimento e a importância necessária a sua valorização pessoal. Existe uma tendência de controle ou disfarce de reações negativas, como, por exemplo, raiva, decepção, evitando conflitos que venham a prejudicar seu relacionamento com os demais (GALLARDO, 2005, p. 66).

Outro aspecto importante é o fato de que a professora possui uma visão de corpo como meio de respeito à individualidade da criança, e isso garante fugir da visão dicotômica de corpo: *“O corpo é muito importante, porque através do corpo a gente vai conhecer a criança”*.

**QUADRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS - Sujeito D1 - Pré II (5 anos)**

Nº	Itens observados	1ª aula	2ª aula	3ª aula	4ª aula	5ª aula
01	Pontualidade	Horário: 9:30 h Início: 9:30 Término: 10:00 h.	Horário: 9:30 h Início: 9:30 h Término: 10:00 h.	Horário: 9:30 h Início: 9:20 h* Término: 10:00 h.	Horário: 9:30 h Início: 9:30 h Término: 10:00	Horário: 9:30h Início: 9:20 * Término: 10:00
02	Local	Dentro da sala de atividades lúdicas.	No parquinho	No pátio	Numa quadra coberta, ao lado da escola.	Sala de atividades lúdicas
03	Conteúdo	Jogos e brincadeiras lúdicas.	Jogos educativos e coordenação motora	Jogos pedagógicos.	Recreação	Movimento corporal e coordenação motora.
04	Houve mediação?	Durante o tempo em que as crianças brincaram, a profa. ficou sentada, organizando os cadernos e as crianças brincaram sozinhas. Em nenhum momento houve intervenção da profa., a não ser para chamar a atenção dos alunos.	A profa. ficou sentada numa mureta de cimento e gritava palavras de ordem para conseguir controlar as crianças e estas brincaram à vontade no parquinho, sem a participação da profa.	Durante o tempo em que as crianças brincaram, a profa. ficou observando e não interveio em nenhum momento da aula.	A profa. levou as crianças para a quadra, com o auxílio de uma monitora e esta ficou a aula toda junto das crianças, sugerindo atividades, enquanto a professora vigiava.	A profa. dirigiu as atividades, desenhando linhas no chão, com figuras e pediu que as crianças corressem sobre as linhas. Dirigiu a atividade e fez junto com as crianças e pegava na mão das que não conseguiam executar as atividades.
05	A aula correspondeu ao tema?	Não; a aula foi de jogos de montar.	Não, a aula foi livre.	Não. A profa. deixou que as crianças brincassem à vontade.	Sim, as crianças brincaram .	Sim.
06	A profª conseguiu atrair a atenção Dos alunos?	Como a profa. não interferiu na brincadeira das crianças, elas brincavam como se a profa. não estivesse dentro da sala.	Não.	As crianças pareciam não ver graça nas brincadeiras; estavam caladas e sem se movimentar muito, com exceção daqueles que se recusaram a brincar e procuraram outro brinquedo, sem interferência da profa.	As crianças se sentiram atraídas pelo local e pela brincadeira.	Os alunos estavam empolgados e felizes realizando as tarefas propostas pela profa.
07	Observações-	A profa. disse que preferia dar aula na sala de atividades lúdicas, porque lá é mais fácil de vigiar as crianças.	Segundo a profa, nessa idade qualquer brincadeira é educação física. “Eles querem mais é brincar e nós deixamos. A escola não dá material..”	* A aula começou mais cedo, segundo a profa. Para terminar mais cedo. ** A profa. disse que as crianças deveriam brincar e ela não deveria interferir atrapalharia a brincadeira e o aprendizado.	A profa. pôs a monitora para dar aula no lugar dela.	*A aula começou mais cedo para terminar mais cedo.

## Professora D 1

A professora D, da Escola 1, procurou variar com frequência o local das atividades, inclusive se diferenciando das outras três, pelo fato de uma de suas aulas ter acontecido em uma quadra poliesportiva. Os temas das aulas das quatro professoras são muito parecidos, devido ao fato de, no Plano Político-Pedagógico da escola, já serem estabelecidos e divididos durante os meses do ano. A professora, em três das suas aulas, utilizou como tema os jogos, sendo que uma foi realizada na sala de atividades lúdicas, uma no pátio, e outra no parquinho. Na sala de atividades lúdicas, distribuiu para as crianças jogos de montar, bonecas e carrinhos, quando as crianças brincaram entre elas, sem a interferência da professora, enquanto ela organizava os cadernos.

Em outra, no parquinho, ficou sentada apenas vigiando as crianças, e somente intervinha com palavras de ordem, para tentar mantê-las quietas e obedientes: *“cala a boca, para que tanto barulho?”*, *“da próxima vez não vai ter educação física, vocês são muito bagunceiros”*, *“vamos fazer menos barulho, mantenham a ordem”*. E, quando a aula foi no pátio, a professora também ficou à parte, somente vigiando e não interveio nenhuma vez, durante todo o momento de atividade. Um fato que deve ser ressaltado é que nessas três aulas em que o jogo ocupava papel central no planejamento da professora, ela sempre ficou à parte, realizando alguma outra atividade, e, mesmo sem sua mediação direta, era percebido que as crianças se divertiam, estavam atentas à brincadeira e criavam situações com os brinquedos, utilizando a imaginação, dando nome e vida a eles. Nessa perspectiva imaginária, Vygotsky (2007, p.111-112), leva-nos a pensar que:

Sempre que existe uma situação imaginária no brinquedo, há regras- não as regras previamente formuladas e que mudam durante o jogo, mas as que têm sua origem na própria situação imaginária. Portanto, a noção de que uma criança pode se comportar em uma situação imaginária sem regras é simplesmente incorreta. Se a criança está representando o papel de mãe, então ela obedece as regras do comportamento maternal. O papel que a criança representa e a relação dela com um objeto (se o objeto tem seu significado modificado) originar-se-ão sempre sem regras.

No que tange à mediação direta, a intervenção foi substituída pela organização de cadernos e tarefas para as crianças e pelo vigiar, alegando, quando perguntada que: *“na idade em que as crianças se encontravam, elas queriam brincar, e eu permito, pois a escola não fornece o material que eu utilizo nas minhas aulas de educação física, eu é que compro. Como*

*trabalhar assim? Tá vendo esses jogos de montar, e essa bola? eu é que comprei, a escola só dá pra gente corda e alguns lápis*". Em uma de suas aulas, a professora levou as crianças, com a ajuda de uma monitora, para o ginásio de esportes<sup>11</sup>, que ficava em frente à escola, e, mesmo indo para um local com mais espaço, coberto e com muita segurança para as crianças, a professora não conseguiu dirigir nenhuma atividade, deixando as crianças a cargo da monitora e ficando mais uma vez sentada, ao lado da arquibancada, apenas observando. A monitora, que é uma funcionária da escola que ajuda na creche, e também faz serviços gerais, pegou as crianças e desenvolveu a seguinte atividade: pediu que elas corressem de um lado a outro da quadra, saindo de dentro dos gols e depois propôs que as crianças brincassem de roda no centro da quadra. Enquanto essa atividade era realizada, algumas crianças estavam brincando nas arquibancadas (apenas três lances de degraus) de subir e descer e, pelo observado, estavam se divertindo mais do que as que estavam dentro da quadra.

Caberia à professora, como educadora, segundo Hank (2006, p.4):

(...) participar como uma pessoa mais experiente, que deverá intervir quando necessário e também ter uma participação quando perceber o interesse da criança em tê-lo como parceiro nas brincadeiras, possibilitando assim, o desenvolvimento da criança, proporcionando momentos de interação, acesso à cultura, permitindo a criança principalmente viver a sua própria infância.

Ainda nos confirma Hank (2006, p.4): "A criança desde o nascimento necessita da mediação do outro para se desenvolver, portanto o meio sozinho não dá conta de desenvolvê-lo", e é aí que entra o papel do educador e dos colegas por meio das relações.

É importante ressaltar que a pessoa mais experiente, no caso, a professora, possui a percepção de que as crianças deveriam brincar, mas ela acredita que não deveria interferir para não atrapalhar o aprendizado, deixando subentendido que não dispõe de conhecimentos específicos para realizar essa atividade, porque, em sua fala, ela aponta a falta de espaço como uma das maiores dificuldades no trabalho com as crianças. "*Eu acho que mais difícil é o espaço, né? porque você tem que trabalhar essas atividades onde você tem que ter o espaço para trabalhar, a gente tem que trabalhar na sala de aula. O sonho de todos os professores da escola é ter uma quadra*". Outra fala que confirma a falta de conhecimento é: "*Eu acho que uma parceria seria muito importante, porque eu sou formada em pedagogia e a pedagogia não dá a orientação necessária para você trabalhar a educação física*".

---

<sup>11</sup> O ginásio de esportes é do município, fica bem em frente à escola, e não faz parte dela.

O principal referencial teórico desta pesquisa, o trabalho de Vygotsky, vê no mediar e na interferência do professor, do outro e de todo o contexto que cerca a criança, algo imprescindível para o desenvolvimento humano. Hank (2006, p.4) completa, dizendo que:

O que acontece é que muitas vezes o educador, tem a visão de que: proporcionar a criança o brincar é deixá-la fazer o que quer e onde quer, sem considerar a brincadeira como um processo de organização, de reciprocidade, de troca de saberes. Cabe ao educador confiar nas crianças e valorizar o seu agir contribuindo para ampliação das descobertas e não apenas estar ao seu lado permitindo toda e qualquer ação.

A professora possui uma dificuldade em criar um “meio termo” na intervenção, durante as atividades com as crianças; ou não interfere, ou dirige totalmente.

Em apenas uma das aulas, ela conseguiu atrair a atenção das crianças, respeitando o tema proposto, que era “movimento corporal e coordenação motora”. Ela desenhou linhas no chão, com a forma de várias figuras e pediu que as crianças andassem sobre as linhas. A professora dirigiu a atividade, demonstrou e fez junto com elas, e o mais importante: ela auxiliou as crianças que tinham mais dificuldade, durante a atividade, segurando-as pela mão, mostrando e respeitando seus limites, tentando explorar, através de gestos e palavras, possibilidades de o aluno experimentar sem ser reprimido. Algumas crianças, durante a aula, não quiseram participar das atividades e foram brincar de outras brincadeiras que elas mesmas inventaram. Devemos ter, como observadores, uma percepção que nos permita analisar as entrelinhas de certas situações. No caso da professora, seria muito vazio dizer que ela não consegue propor e dirigir as atividades apenas porque as suas únicas fontes de conhecimento sobre a educação infantil são a LDB e os PCNs, conforme ela mesma nos relatou: *“Só conheço o que eu aprendi na faculdade, LDB e Parâmetros Curriculares Nacionais”*.

A professora tem ciência de que uma parceria entre o pedagogo e um professor de educação física seria importante para o trabalho corporal com as crianças, e, nesse caso, a falta de preparo para lidar com tal atividade também seria um reforço para a justificativa da mesmice das aulas, e para tentar justificar o fato de ela ficar sempre à parte das atividades, apenas vigiando, sem intervir, de forma mais direta, pois a própria professora concorda com isso: *“(..) mas tem hora que eu acho que minhas aulas são chatas e não chamam a atenção das crianças. Elas parecem desanimadas e isso me deixa meio insegura”*. Ela demonstrou subaproveitamento dos espaços que, apesar de não serem fisicamente excelentes, permitiriam que se realizassem algumas atividades, assim como do uso de materiais, que, apesar de também não serem muitos, poderiam ter sido criados pela professora e pelos próprios alunos.

Devemos questionar também toda a estrutura que cerca a educação infantil, incluindo aí a escolarização que existe, já nessa fase da vida da criança, e a preocupação com a montagem de um “currículo”. Aliadas a essas questões, há ainda, questões de ordem salarial, e, muitas vezes, do espaço físico oferecido para as professoras desenvolverem suas aulas.

O trato com o corpo na educação infantil tem, com o passar dos tempos, perdido espaço, deixando de ser prioridade nos momentos de atividades corporais, como nos diz Soler (2003, p.15):

(...) pois o corpo, a cada dia que passa se torna mais desconhecido e esquecido, pois existe uma atitude inconsciente que diz que quanto mais imóvel estiver, melhor para a escola. A escola está atualmente organizada só para o sério, e na maioria das vezes não atrai a criança, fazendo com que o recreio passe a ser o melhor momento, assim como a hora da saída. Pois é quando a criança brinca e é feliz de verdade. Infelizmente até com o recreio alguns se sentem incomodados, pois há o riso, a brincadeira, o jogo e a alegria.

Aqui temos uma das justificativas por que as crianças não se sentem motivadas e ficam infelizes em um momento em que o riso e a alegria deveriam ser a tônica, em detrimento da apatia e da inércia em que a escola muitas vezes induz as professoras a “encaixarem” seus alunos. Seria muito fácil culpar a professora, como o sistema tem feito, frequentemente, sem observar todo esse contexto deficitário em que vive a educação infantil. Acreditamos que não só os documentos oficiais que regem a educação infantil são suficientes para modificar esse contexto, seria necessário estarem aliados a um conjunto de determinações, para que num todo conseguissem explicitar realmente o seu sentido na vida das crianças, sem demagogia e utopia; as professoras teriam uma visão diferente, para, em conjunto com outros profissionais, também comprometidos com essa faixa etária, elaborarem um Plano Político-Pedagógico em que a criança fosse a prioridade.

**Escola 2:****QUADRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS - Sujeito A 2 - Pré II (5 anos)**

Nº	Itens observados	1ª aula	2ª aula	3ª aula	4ª aula	5ª aula
01	Pontualidade	Horário: 16 h Início: 16:25 h * Término: 16: 45 h.	Horário: 16 h Início: 16:20 h * Término:16: 40 h	Horário: 16 h Início: 16:10 h Término: 16: 40 *	Horário: 16 h Início: *	Horário: 16 h Início *
02	Local	No parquinho	No parquinho	No parquinho	Na sala de aula	
03	Conteúdo	Recreação dirigida (algumas brincadeiras que a profa. apresentou para as crianças.-: de roda, de corrida, de saltos).	Coordenação motora e equilíbrio	Indefinido ( a profª não disse qual o tema da aula).		
04	Houve mediação?	A profa. explicava a atividade e mostrava como deveria ser feita e pedia que os alunos repetissem como na sua demonstração. Não houve discussão sobre as atividades.	A profa. exemplificava a atividade e pedia que as crianças fizessem da mesma forma. Quando as crianças erravam, ela corrigia e ensinava da maneira que considerava correta.	A profa. ficou apenas vigiando as crianças enquanto brincavam no parquinho e em volta dele, interferir; elas ficaram à vontade.		
05	A aula correspondeu ao tema?	Sim	Sim, as atividades se relacionavam com o tema da aula.	Indefinido		
06	A profª conseguiu atrair a atenção dos alunos?	Os alunos estavam atentos e repetiam a atividade, conforme solicitado.	Sim, houve envolvimento das crianças com as atividades.	Os brinquedos atraíram a atenção dos alunos.		
07	Observações-	A aula começou com 25 min de atraso, porque a profa. estava entregando bilhetes para os pais, convidando para uma reunião.	* Como chovia muito, a profa. ficou dentro da sala até as 16:20, sem dirigir nenhuma atividade.	* A aula começou atrasada e terminou mais cedo, sem motivo explícito.	*O horário foi utilizado para uma atividade de desenho, motivo pelo qual não houve observação.	Não houve a aula (a Profa. não compareceu e as crianças foram dispensadas mais cedo, por ser a última aula da tarde.) Disse que reporia a aula mais para frente.

## **Professora A 2:**

Em cinco dias de observação das aulas da professora A, da escola 2, em nenhum deles, ela iniciou a aula no horário, utilizando o momento destinado ao trabalho corporal para: num 1º dia, entregar aos pais bilhetes de reunião, fazer atividades de desenho e não retirar as crianças da sala de aula; em outro dia, chovia, e ela não dirigiu a atividade dentro da sala, esperando a chuva passar e só depois saiu da sala; em um, ela faltou e, em outro, ela ficou terminando uma atividade dentro da sala, atrasando, assim, o horário de saída das crianças. No dia em que faltou, as crianças foram dispensadas mais cedo, e, quando questionada, posteriormente, sobre a reposição da aula não dada, ela afirmou que depois iria repor: “*Mais para a frente*”.

Em nossa forma de pensar, como já escrito anteriormente, os horários devem possuir uma maleabilidade, e, apesar de não defendermos uma padronização na rotina das crianças, ao mesmo tempo, enfatizamos o cumprimento do horário; isso também é uma forma de respeitar a criança, seus direitos e seus interesses. Respeitar esses direitos também significa que, no momento do trabalho corporal, deva existir uma intencionalidade pedagógica e elaboração de atividades que atendam os interesses das crianças, e não simplesmente “obedecer” ao momento do trabalho corporal, como rotina, descontextualizado da vida delas.

Nas três aulas observadas, não contando a aula de desenho, quando não houve observação, ela utilizou sempre o mesmo espaço, o parquinho, onde as crianças adoravam ir e onde se sentiam felizes, pois nele havia muitos brinquedos, e a professora aproveitava esse entusiasmo e os brinquedos, para não dirigir as atividades.

Nos dois primeiros dias de aula, a professora reuniu as crianças na porta da sala, pediu que fizessem fila, com os maiores atrás e os menores na frente, colocassem as mãos no ombro do colega da frente e caminhassem até o parquinho, sempre obedecendo a essa ordem. Prodócimo e Uchôga (2008, p.227), nos dizem que: “(...) é através deste mecanismo de controle, que o corpo vai se constituindo e ganhando contornos de corpo escolar, na medida em que ele é classificado como desordeiro, indisciplinado, que precisa aprender e esperar sentado, a andar em fila”.

Esse comando da professora aos alunos pode ser subentendido como uma forma de adestramento e de obediência do corpo ao cumprimento de ordens e à realização mecânica de tarefas e é Gallardo (1998, p.17-18) que nos leva a pensar que: “(...) a disciplina e a obediência às ordens superiores e à exatidão dos movimentos são a chave do êxito. Quanto maior o número de indivíduos atuando sincronizadamente, maior é o poder atribuído a esse tipo de organização”.

Completam esse pensamento as palavras de Mattos e Neira (2005, p.72) sobre o enfoque na atenção somente ser conseguido, se a fila estiver feita e o silêncio estiver presente:

Aquela forma de trabalhar com os alunos em fila, repetindo os movimentos ordenadamente, da forma colocada pelo professor, o silêncio e a obediência tem que ser revista. Não há pesquisa alguma que justifique maiores níveis de aprendizagens quando há silêncio, ou quando os alunos estão sentados. (...) Como então conviver com: alunos barulhentos, que conversam entre si durante o trabalho. Um grupo aqui, outro ali, outro mais distante, cada um realizando uma tarefa diferente, até um jogo diferente. Como entender um programa com tantos jogos e tantas interrupções.

Uma revisão nas práticas e metodologias já seria um bom começo para que professores não mais concordassem com esse quadro, pois fica evidenciado, a cada dia, que a pedagogia tradicional está enraizada e cada vez mais presente dentro da escola; e, quando é levada para o corpo, por meio de suas atividades, numa tentativa, mesmo que inconsciente, de silenciá-lo e obrigá-lo a seguir padrões pré-estabelecidos, incorremos no sério risco de criar, já na educação infantil, um adulto alienado da sua sociedade e do mundo em que vive.

Na terceira aula, a professora, após ser questionada sobre o tema, não conseguiu defini-lo, deixando que as crianças brincassem à vontade. Ela ficou apenas sentada, vigiando, sem interferir no andamento das brincadeiras. No quarto dia, ela ficou dentro da sala de aula, dirigindo atividades de desenho, e, no quinto dia, ela não compareceu à escola.

Nem todas as aulas dadas pela professora corresponderam aos temas propostos: recreação dirigida, coordenação motora e equilíbrio. A professora não variava o local do trabalho corporal, utilizando sempre o parquinho, e, em apenas um dia, utilizou a área cimentada que também fazia parte do parquinho e ficava ao lado dele e, em outro dia, a sala de aula. Talvez essa insistência em utilizar um local onde as crianças ficavam extremamente satisfeitas e a percepção das professoras da felicidade que as crianças sentem com o local e com os brinquedos, como no caso do parquinho, evitem que a professora necessite dirigir diretamente alguma atividade, comprometendo-se com as crianças apenas no sentido de vigiar, e não expondo, assim, a sua fragilidade e insegurança quanto aos conhecimentos para realizar o trabalho corporal.

A professora, durante uma das atividades, no espaço cimentado, ao lado do parquinho, explicou e pediu que, logo em seguida, as crianças repetissem uma brincadeira que começou, quando ela separou os meninos das meninas, dizendo que as meninas fariam primeiro para não se machucarem e, logo em seguida, os meninos. A brincadeira era: em duas filas, uma de meninos e uma de meninas; primeiramente, as meninas iriam saltando em uma perna só até uma linha demarcada pela professora, mais à frente do grupo. Depois que as meninas chegassem, os meninos iriam e, para voltar, seria utilizado o mesmo processo. Isso nos demonstra que as relações de gênero são fortemente marcadas desde a educação infantil. Quanto a essa separação, ou uma possível exclusão, Altmann (1998, p.111) nos diz:

(...) por que gênero, idade, força e habilidade formam um “emaranhado de exclusões” vivido por meninas e meninos na escola . Não se pode concluir que as meninas são excluídas de jogos apenas por questões de gênero, pois o critério de exclusão não é exatamente o fato de elas serem mulheres, mas por serem consideradas mais fracas e menos habilidosas que seus colegas ou mesmo que outras colegas. Ademais, meninas não são as únicas excluídas, pois os meninos mais novos e os considerados fracos ou maus jogadores freqüentam bancos de reserva durante aulas e recreios, e em quadra recebem a bola com menor freqüência até mesmo do que algumas meninas.

Essa ideia da diferenciação de atividades de meninos e meninas está fortemente ligada à virilidade, à força e a outros quesitos que demonstrem poder e submissão, como no pensamento de Soares (1994, p.167):

Buscou-se manter a simbologia da mulher como um ser dotado de fragilidade e emoções, e do homem como força e razão, por meio das normas, dos objetos, do espaço físico e das técnicas do corpo e dos conteúdos de ensino, fossem eles a ginástica, os jogos ou – e sobretudo – os esportes.

Um fato que deve ser levado em conta é a descontextualização das atividades, as consideradas de “sala de aula” e as consideradas “fora da sala de aula”. A professora não conseguia observar que os temas abordados, em sala, poderiam se prolongar para fora dela, se criadas situações nas quais as crianças poderiam usar a imaginação para exemplificar corporalmente por meio de um teatro, ou de uma música, ou de outra atividade que a professora realizou em sala. Essa forma de utilizar a atividade corporal, como forma de “descansar” das atividades de sala de aula, é observada em quase todos os casos, na educação infantil, iniciando, já nessa faixa etária, a separação entre o que é corporal e o que é mental. Prodócimo e Uchôga (2008, p.230) nos afirmam: “Se na educação infantil não deve haver disciplinarização dos conteúdos e da aprendizagem, por que deve haver separação entre corpo/movimento e mente?” Afirmação essa com a qual concordamos e defendemos a não disciplinarização da educação

infantil e a não divisão cartesiana entre corpo e mente, embora comprovadamente essas questões ainda permeiem as práticas em nossas escolas.

**QUADRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS - Sujeito B 2 - Pré II (4 anos)**

Nº	Itens observados	1ª aula	2ª aula	3ª aula	4ª aula	5ª aula
01	Pontualidade	Horário: 10 h Início: 10 h Término: 10:45 h.	Horário: 10 h Início: 10:05 h Término: 10:45 h	Horário: 10 h Início: 10 h Término: 10:50	Horário: 10 h Início: 10:15 h Término: 10:50	Horário: 10 h Início: 10:10* Término: 10:50 h.
02	Local	No pátio.	No pátio	No pátio	Na sala de aula	No pátio
03	Conteúdo	Socialização através da dança.	Equilíbrio e coordenação motora	Equilíbrio e coordenação motora	Desenho *	Jogos educativos.
04	Houve mediação?	A profa. explicava o que queria que os alunos fizessem e demonstrava, comandava as atividades e fazia junto com as crianças.	A profa. desenhava no chão várias linhas e pediu que as crianças caminhassem sobre elas, de várias formas (caminhando, saltando com um pé só...), mas comandava as brincadeiras somente com palavras, não demonstrava.	A profa. reuniu as crianças para que ela pudesse explicar a atividade e pediu que as crianças repetissem o que ela havia ensinado.	.	A profa. deixou que as crianças ficassem à vontade no pátio para que elas próprias criassem as brincadeiras. Ela interferia, sempre que necessário.
05	A aula correspondeu ao tema?	Sim.	Sim	Não. A aula foi composta por brincadeiras de roda.	.	Não
06	A profª conseguiu atrair a atenção dos alunos?	Em parte, já que alguns alunos preferiram andar pelo pátio.	Os alunos estavam bastante envolvidos com as atividades e demonstravam isso com grande alegria.	Por algum tempo.		As meninas brincavam de boneca e os meninos corriam e jogavam bola.
07	Observações-	A profa. disse que sentia dificuldade ao montar suas aulas, porque as aulas eram repetitivas e que ela nunca havia discutido o tema da aula com as crianças, pois achava que eles não entenderiam.	No meio da aula, um aluno propôs uma variação de uma das brincadeiras, e a profa. pediu que ele demonstrasse como seria; então, a profa. seguiu a sugestão do aluno.	A todo o momento a profa. ia ao parquinho buscar as crianças e abandonava a outra turma sozinha.	* Não foi feita a observação nesse dia, porque a profa. utilizou a aula de ed. física para uma aula de desenho, em sala de aula.	*A aula começou mais tarde, porque a profa. demorou para tirar as crianças da sala..

### **Professora B 2:**

A professora B, da escola 2, teve pequenos atrasos, sempre justificados pela dificuldade de organizar as crianças em fila para tirá-las da sala de aula. Novamente, como no caso da professora A2, a questão da fila volta a ter importância no contexto da organização das crianças da educação infantil, no que se refere a sair da sala. Prodócimo e Uchôga (2008, p.230), nos levam a refletir sobre: “(...) até que ponto ela possibilita que a criança se organize ao invés de ser organizada pelo adulto. Este, por sua vez, utiliza-se deste artifício para disciplinar ou mesmo castigar a criança”. Isso não quer dizer que em alguns momentos a fila não seja necessária, como por exemplo, nos reforça Prodócimo e Recco (2008, p.10572): “(...) como no caso da distribuição da merenda, pois quem chega primeiro tem o direito de recebê-la primeiro, porém, em outros momentos, a fila passa de seu uso de cumprimento de direitos para exercer função disciplinadora”.

Quando perguntada sobre o porquê de, em uma das aulas, ter realizado atividades de desenho, no horário da aula de educação física, ela respondeu que: “*era bom variar as atividades com as crianças, e que elas gostavam das aulas de desenho*”. As outras aulas foram todas realizadas fora da sala de aula, no pátio, e corresponderam ao tema proposto pela professora (socialização através da dança, duas aulas sobre equilíbrio e coordenação motora, jogos educativos). Em nossa forma de pensar, o desenho pode ser, sim, aproveitado, no momento do trabalho corporal, desde que esteja relacionado com a temática. Conforme explicitado pelas próprias professoras, em entrevista, não existe uma busca de aperfeiçoar o conhecimento sobre essa área, o que pode, sem sombra de dúvida, influenciar na preparação e na escolha dos temas dessas aulas e em seu andamento.

No dia em que trabalhou o tema Socialização através da Dança, a professora fez algo muito interessante. As crianças começaram a assistir a um DVD da Xuxa, no horário do recreio, que era antes do horário destinado ao trabalho corporal. Quando bateu o sinal para o término do recreio, a professora permitiu que as crianças ficassem no pátio assistindo ao DVD, até que terminasse, e, logo em seguida, utilizou as músicas para pedir que as crianças realizassem tarefas, como, por exemplo: a música “Estátua” era comandada pela própria cantora, então, a professora pediu às crianças que se movimentassem pelo pátio e, quando a cantora dissesse

“estátua”, elas parariam onde estivessem e ficariam paradas. As crianças ficaram extremamente felizes com a atividade. Logo em seguida, como houvesse outras músicas no DVD que propunham atividades de deslocamentos e corridas, a professora deu sequência ao trabalho, até o final da aula.

Em uma das aulas, a professora estabeleceu como tema “Jogos Educativos”, e fez algo também muito interessante. Ela deixou que as crianças brincassem à vontade no pátio, por um tempo, e, logo em seguida, propôs realizarem um teatrinho, e as próprias crianças seriam os atores. O teatro era sobre uns bichos da floresta, falava sobre o respeito à natureza e sobre as queimadas. Ao final do teatro, a professora pediu que as crianças exemplificassem corporalmente como os animais andavam, corriam, gritavam, sem pedir para as crianças que elas fizessem corretamente os sons, ou as formas de cada animal, mas que elas fizessem do jeito como entendiam. Foi um *frissom*. Havia macaco relinchando, passarinho mugindo, e as crianças gritavam e corriam loucamente pelo pátio. A professora, com essa atividade, e com a aula do DVD, demonstrou possuir certo conhecimento sobre a diversidade da cultura corporal e a especificidade do trabalho contextualizado na educação infantil; talvez por isso tenha sido tão veemente em sua afirmação sobre a generalista realizar com as crianças o trabalho corporal na educação infantil.

A fuga do tema proposto para a aula era normal entre as professoras e confirmava o que elas haviam dito nas entrevistas sobre o desconhecimento das especificidades da “educação física” na educação infantil; algumas disseram ser necessária a presença de um profissional especialista da área para suprir essa deficiência que elas têm (embora acreditemos que a presença desse profissional que também não foi preparado na graduação para tal tarefa, não alteraria o quadro, pois necessitaria de conhecimentos específicos para que ele pudesse auxiliar a professora) . No caso desta professora, além de conseguir seguir o tema proposto para as suas aulas, ela defendeu em sua entrevista que o próprio professor de sala deveria trabalhar com as crianças no momento do trabalho corporal: *“Na minha opinião, eu creio que é o professor, porque ele tá vivenciando o dia a dia da criança e sabe como é que tá o momento delas dentro da sala e sabe qual é o ponto positivo e o ponto negativo”*.

Quanto à mediação, a professora explicava as atividades e, logo em seguida, pedia que as crianças repetissem o que ela havia feito. Em um momento, na segunda aula, um aluno propôs uma atividade, fazendo com que a professora pedisse que ele a explicasse e a

demonstrasse e, logo em seguida, ela brincou com as outras crianças, de acordo com o proposto pelo aluno. Esse acontecimento deve ser ressaltado, pelo fato de a professora ter valorizado o conhecimento que o aluno possui, estimulando-o a participar mais vezes, e fazendo com que os colegas também se sentissem à vontade para propor atividades sem retaliações e constrangimentos.

Outro ponto importante é o fato da mediação pelo outro, pela experiência, pela troca com o grupo, reforçando o referencial teórico de Vygotsky. Esse relato vem questionar outra afirmação das professoras que dizem não abrir espaços para reflexão durante as aulas pelo fato de as crianças não entenderem e não conseguirem falar sobre as atividades propostas. O construir, o aprender, o desenvolver do futuro cidadão se dá na educação infantil e essa capacidade de dialogar e de refletir sobre o exposto é característica exclusiva dos humanos, como nos diz Freire (1996, p.69):

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *aprender*. Por isso, somos únicos em quem *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e a aventura do espírito (grifos do autor).

O respeito à criança e às suas particularidades e necessidades contribui para o desenvolvimento de uma educação infantil de qualidade. O saber perceber que ser criança é ser diferente, que o seu aprender se concebe de maneira diferente, deve ser uma tônica do professor, como nos diz Kramer (1992, p.15):

A criança por oposição ao adulto: oposição estabelecida pela falta de idade ou de “maturidade” e “de adequada integração social”. Por isso, crianças necessitam de uma maior liberdade para criar, longe de padrões pré-estabelecidos, sendo possuidoras de liberdade para expressarem-se de acordo com seus anseios e sua cultura.

Kuhlmann Jr (1998, p.16) ainda nos afirma que:

(...) instituições de educação da criança pequena, estão em estrita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção, etc.” “(...) não se trata apenas da educação infantil: a história da educação em geral, precisa levar em conta todo o período da infância, identificada aqui como condição da criança, com limites etários amplos, subdivididos em fases de idade, para as quais se criaram instituições educacionais específicas.

Na questão da interação e da atenção dos alunos para com as atividades, sempre se percebe que, no momento em que as professoras conseguem lhes apresentar atividades que causam curiosidade, eles se sentem instigados e prontamente se colocam a participar e a interagir

com elas. E, da mesma forma, quando a professora deixa as crianças durante o momento da aula, à vontade, sem apresentar nenhuma atividade, sem motivá-las, demonstram não conseguir elaborar estratégias para que as crianças se sintam envolvidas e participantes do processo de mediação.

As demonstrações de alegria, os gritos, a motivação durante as brincadeiras são expressas por Mattos e Neira como: “(...) nada mais é do que o envolvimento das crianças com a atividade, com o viver o brinquedo, sentir emoções de jogar, arriscar-se experimentar e conseguir”.

Quando a professora explica uma atividade e pede que as crianças a imitem, reforça a citação de Vygotsky (2007, p.101), que nos fala que:

As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas. Esse fato que parece ter pouco significado em si mesmo, é de fundamental importância na medida em que demanda uma alteração radical de toda doutrina que trata uma relação entre aprendizado e desenvolvimento em crianças. (2007:101).

Portanto, a imitação, tendo como referencial o outro, tem um papel importante no aprendizado de crianças na educação infantil, ao contrário do que muitos pensam que seja somente um simples jogo de repetir gestos, mas, para a criança, quando ela imita, ela cria um jogo de papéis sociais que refletem uma realidade na sua esfera imaginativa, citada por Vygotsky (2007, p.122):

(...) o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, uma situação imaginária, a criação de intenções voluntárias e a formação dos planos de vida real e motivações volitivas, tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente nesse sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança.

**QUADRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS - Sujeito C 2 - Pré 1 (4 anos)**

Nº	Itens observados	1ª aula	2ª aula	3ª aula	4ª aula	5ª aula
01	Pontualidade	Horário: 10 h Início: 10:20 h* Término: 10: 45	Horário: 10 h Início: *	Horário: 10 h Início: h*	Horário: 10 h Início: 9:40 h* Término: 10:15	Horário: 10 h Início: 10 h * Não houve a aula.
02	Local	No parquinho.			No parquinho	
03	Conteúdo				Brincadeiras.	
04	Houve mediação?	A profa. explicou a atividade e pediu que as crianças repetissem o que ela havia feito; sempre cantando, incentivando, a profa. fazia as atividades junto com as crianças. Não houve discussão do tema da aula.			A profa. chamou as crianças e disse: “Hoje vocês vão brincar à vontade e, depois, vamos fazer uma roda para brincar, porque o titio veio aqui para ver vocês brincarem, bem bonitinhos.”	
05	A aula correspondeu ao tema?	Sim			Sim	
06	A profª conseguiu atrair a atenção dos alunos?	Sim, as crianças estavam felizes com as atividades.			Como os alunos gostam de ir ao parquinho, eles se sentiam muito atraídos pelos brinquedos.	
07	Observações-	*A profa. justificou o atraso, dizendo que havia se esquecido da aula de Ed. Física.	* Havia uma reunião marcada para as 10:15, motivo por que não houve aula. A professora explicou que a reunião era sempre no horário da Ed. Física por ser o último horário da manhã.	* Não houve a aula; as crianças desenhavam no horário da Ed. Física, como forma de punição. Depois que a profa. percebeu a presença do pesquisador, ela disse que se soubesse que ele estava lá, ela havia dado aula. As crianças estavam “muito bagunceiras”naquele dia.	* A aula foi antecipada, por causa do almoço das crianças, mas a profa. só tirou as crianças da sala, às 10 h. **A profa. ameaçava as crianças com palavras, dizendo que, se elas não ficassem quietas, não fariam mais aulas de Ed. Física.	* A profa. passou um filme no horário da aula de Ed. Física, motivo por que não houve observação. Ela disse: “Afinal, assistir filme também é ludicidade.”

### **Professora C 2:**

Ao analisarmos as aulas da professora C, da escola 2, observamos que, das cinco aulas, a professora só ministrou duas. Uma não houve, por motivo de reunião com os pais, no horário da educação física, conforme explicou a professora, quando perguntada sobre as reuniões que sempre aconteciam nesse horário; a justificativa foi por ser o último horário da manhã. Na outra, a aula iniciou com vinte minutos de atraso, justificado pela professora como “*tendo esquecido do horário da educação física*”. Na outra, não houve aula, pelo fato de as crianças estarem muito agitadas, e a professora, como forma de punição, disse que não iriam fazer aula de educação física. Seria necessário que o professor analisasse juntamente com seus alunos o real motivo, no caso, da “agitação”, e procurasse maneiras de canalizá-la, pois, com relação ao castigo:

Não se deve dar um castigo, por exemplo, no qual a criança pense que é um ato de vingança, e não uma conseqüência sensata de um mau comportamento. Isto se deve, apenas, para alimentar a sensação infantil de ter sido, injustamente, tratada e fazer com que apague da sua memória, os acontecimentos que provocaram o castigo (BORGES, 2002, p.10).

Ao privar as crianças do momento do trabalho corporal, como castigo pela desobediência, a professora deixa subentendida a menor importância dessa atividade, reduzindo-a a um mero momento de brincadeiras e descontração, sem a menor importância no contexto escolar e na vida das crianças. Essa falta de importância se traduz na alegação da professora, quando disse que “*esqueceu o horário da aula de educação física*”, e ainda mais, quando disse: “*Se soubesse que o senhor estava aí, eu teria dado a aula*”. Isso nos leva a pensar que é um acontecimento constante na sala da professora, e que precisou a presença de um professor da área, para que ela se sentisse obrigada a dar suas aulas, o que também ficou expresso na outra frase dita por ela, em outro dia de aula: “*Hoje vamos brincar bem bonitinho porque o titio veio aqui para ver vocês brincarem*”.

A professora, quando foi observado que, no momento que a escola destinava ao trabalho corporal, ela deixava as crianças em frente a uma televisão e, questionada, disse: “*Afinal assistir filme também é ludicidade*”. Se tomarmos por base o próprio Plano Político-Pedagógico da escola, assistir a filmes não faz parte do planejamento para o trabalho corporal, no plano intitulado “Movimentando o Corpo”. Portanto, a professora deixou as crianças em frente à televisão, como maneira de passar o tempo, não dirigindo nenhuma atividade. Em sua entrevista,

defendeu a presença de um especialista para o trabalho corporal com as crianças, por não se julgar capaz de realizar esse trabalho e achar que o professor de educação física possui maior conhecimento do que ela para tal tarefa: “(...) *seria um professor da área né, até mais pelo conhecimento do que a gente. Uma brincadeira simples de roda, igual na educação infantil, a gente dá quando não tem outro, é a gente mesmo*”.

Podemos aqui dizer que a falta de conhecimento poderia ser um motivo para a professora deixar as crianças em frente à televisão, naquele dia, e também deixar as crianças em um outro dia de aula, em sala, fazendo atividades de desenho e pintura no “momento” do trabalho corporal. Não defendemos a ideia de que na educação infantil deva existir um “momento” para que aconteçam jogos, brincadeiras ou atividades de desenho, ou teatro, mas acreditamos que todos os aspectos que cercam o contexto do desenvolvimento da criança, devam abranger diferentes formas de trabalhar, como as que a professora utilizou, mas, de forma contextualizada, e não podemos deixar de observar que o aspecto lúdico é um importante mediador e uma importante ferramenta de trabalho da professora, quando se trata de crianças e do seu desenvolvimento. Oliveira e Silva (2007, p.104) nos dizem que:

O lúdico, no desenvolvimento infantil, ainda não encontrou, na prática das escolas, a repercussão que merece. Não se pode negar que muitas escolas têm o hábito da pintura, do desenho, da modelagem e do brincar, mas, nem sempre, essas práticas têm a sua importância devidamente reconhecida. Portanto, é necessário que haja uma reformulação desse paradigma, uma maior e melhor utilização do lúdico para que ocorra um verdadeiro crescimento e desenvolvimento da criança por meio dessas atividades.

Nos dois dias em que a professora deu aula, as aulas foram realizadas no parquinho, em contextos bem diferentes. Em uma, a professora explicou a atividade, pediu que as crianças repetissem, cantou e brincou junto com elas; na outra, ela disse para as crianças que elas iriam brincar à vontade.

Quanto à interação das crianças, notamos que, quando a professora dirigia a atividade, as crianças se sentiam motivadas, alegres e bastante participativas. Observamos ainda que, quando a aula era no parquinho, as crianças também gostavam muito, principalmente por causa dos brinquedos e do grande espaço para correr, mas não houve interação com a professora, que as deixou brincar por conta própria.

Quando perguntada sobre a reposição da aula perdida por causa da reunião, ela respondeu que não havia tempo para reposições, e que depois acharia uma forma de compensar as crianças

**QUADRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS - Sujeito D2 - Pré II (5 anos)**

Nº	Itens observados	1ª aula	2ª aula	3ª aula	4ª aula	5ª aula
01	Pontualidade	Horário: 16 h Início: 16:10 Término: 16:50	Horário: 16 h Início: 15:45 h* Término: 16:15	Horário: 16 h Início: 16:18h* Término: 16:45	Horário: 16 h Início: 16:15* Término: 16:50	Horário: 16 h Início: *
02	Local	No pátio	No pátio	No pátio (o parquinho estava ocupado)	No pátio	
03	Conteúdo	Jogos recreativos	Brincadeiras dirigidas	Brincadeiras de roda	Jogos recreativos	
04	Houve mediação?	A profa. explicou e exemplificou o que as crianças tinham de fazer e, em seguida, pediu que repetissem a atividade. Ela batia palmas e cantava o tempo todo, incentivando as crianças.	A profa. explicou a atividade, pediu que as crianças a repetissem. Em determinados momentos, parava a brincadeira e colocava algumas regras nela.	A profa. reunia as crianças, sempre no início de cada atividade, explicava e demonstrava. As crianças obedeciam e repetiam sem questionamento.	A aula foi discutida com as crianças; a profa. sentou as crianças no chão e apresentou as atividades e perguntou se eles queriam brincar, aceitando sugestões das crianças.	
06	A aula correspondeu ao tema?	Sim	Sim	Sim	Sim	
07	A profª conseguiu atrair a atenção dos alunos?	Da maior parte; alguns não queriam participar das atividades.	A profa., apesar do pouco tempo destinado à aula daquele dia, fez com que as crianças ficassem extremamente atraídas pelas atividades.	Sim; sempre que a profa. percebia que as crianças estavam ficando entediadas, a profa. mudava a brincadeira.	Todas as crianças participaram das atividades, com exceção de um menino. A profa. o retirou da roda e o colocou de castigo, ele voltava to da hora. a profa. o deixou de lado.	
09	Observações-	A profa. reclamou que não podia usar o ginásio da escola, porque ele estava ocupado com atividades do projeto Segundo Tempo.  Atrasou porque demorou para tirar as crianças da sala de aula, porque elas estavam bagunceiras e não queriam obedecer a fila para sair.	*A aula foi adiantada por motivo de reunião. Durou apenas 20 min. porque os pais foram chamados para uma reunião. Porém aconteceu um fato digno de nota: os pais, virão as crianças brincando, empolgaram-se com as brincadeiras.	* A aula iniciou atrasada, porque, sendo logo após o recreio, as crianças estavam envolvidas assistindo a um DVD no pátio; a profa. deixou que terminassem de assistir ao filme, pois ficava com pena das crianças. Muitas não tinham dvd em casa.	* A aula se iniciou atrasada, porque a profa. estava terminando uma atividade com as crianças, dentro da sala de aula.	* Não houve a aula, pois a profa. não compareceu; os alunos ficaram com uma monitora, dentro da sala de aula, colorindo e desenhando o tempo todo. Algumas crianças estavam muito agitadas e queriam sair para correr fora da sala de aula. Não haveria reposição da aula perdida.

## **Professora D 2**

A professora D, da escola 2, das cinco aulas observadas, ministrou apenas quatro, todas no mesmo local (no pátio) e em uma ela se ausentou por motivo de viagem. Quando questionada, posteriormente, sobre a aula e se haveria reposição, ela respondeu que, se desse tempo, pois o calendário estava lotado, ela reporiria, mas, a priori, não. Ela também disse que: *“não era hábito repor essas aulas, nem ela, nem as outras professoras, e que sempre haviam feito assim”*. Nas quatro aulas observadas, ela começou a aula atrasada, todos os dias, e por vários motivos.

No primeiro, cujo tema era “Jogos Recreativos”, ela demorou para tirar as crianças da sala de aula, devido à agitação delas e pelo fato de não obedecerem à fila que ela fazia para saírem, de forma, como ela mesmo chamou de *“organizada”*, da sala de aula. A professora dirigiu a atividade, de forma bem dinâmica, alegre e extrovertida, fato que deixava as crianças felizes e atentas à brincadeira. Ela sempre explicava a atividade e, depois, pedia que as crianças repetissem, fazendo novamente junto com elas. Algumas crianças não queriam participar, e ela permitiu que ficassem de fora.

No segundo dia observado, o tema da aula era “Brincadeiras Dirigidas”. A professora exemplificou e pediu que as crianças repetissem, e, em determinados momentos, parava a brincadeira e colocava algumas regras para que as crianças seguissem. Todas participaram da atividade e era percebido que, quando a brincadeira era mais corrida e barulhenta, mais as crianças gostavam e se sentiam alegres e sorridentes.

No terceiro dia, o tema da aula era: “Brincadeiras de Roda”, e a professora deixou as crianças assistindo a um DVD, no pátio. Como o recreio era antes da aula, ela deixou que as crianças terminassem de assistir ao filme, dizendo que elas gostavam e que tinha dó de tirar as crianças da frente da TV. A professora ficou meio tensa nesse momento, e se justificava a todo instante, agia e explicava, como se estivesse fazendo algo errado e na hora errada. Em nossa opinião, não teria problema algum a atividade, nesse momento, desde que fosse contextualizado o que as crianças estavam assistindo com o que seria trabalhado logo em seguida. A professora

poderia propor atividades, em forma de movimentos, brincadeiras, jogos, que as crianças representassem, ou imitassem o que haviam visto no DVD.

No quarto dia observado, a professora nomeou a aula de “Jogos Recreativos”, e fez algo muito interessante: discutiu com as crianças sobre o que elas queriam brincar. Ela apresentou algumas atividades e perguntou se as crianças queriam brincar, e algumas crianças disseram que não, então, ela pediu que elas apresentassem sugestões para o grupo de brincadeiras. As brincadeiras escolhidas pelas crianças foram queimada e corrida, das quais participaram empolgadas e sorridentes; apenas uma criança não participou, porque estava empurrando as outras, e a professora a colocou de castigo.

Quanto aos temas, a professora procurou dirigir jogos e brincadeiras, seguindo o proposto para a aula. Ela tinha muita facilidade em explicar a atividade, de maneira sempre muito alegre, fato esse que empolgava as crianças; também influenciava na motivação dos alunos a professora fazer as atividades junto com eles; deixava-os ainda mais felizes e a professora também, que explicitou em sua entrevista o fato de gostar muito de crianças, de brincar com elas e de se sentir meio “*moleca*” no meio delas.

Algumas crianças se recusavam a participar das atividades propostas, às vezes, atrapalhando o andamento da aula, fazendo com que a professora as retirasse do meio das outras e as colocasse de castigo. Outras não queriam brincar, preferindo fazer outra atividade, durante a aula, como brincar de carrinhos. Como a professora variava as atividades, as crianças não ficavam entediadas, e, em uma das ocasiões, a professora discutiu as brincadeiras com elas, perguntando-lhes do que gostariam de brincar, aceitando a sugestão. Esse fato, aliado à extrema alegria das crianças, o prazer de realizar as brincadeiras só pelo ato de fazer, sem preocupações com o futuro, garantiam às atividades o aspecto lúdico e propício ao desenvolvimento do aluno na sua integralidade.

A professora, ao ser informada da reunião, poderia ter optado por não dar a aula, como vimos acontecer com outra professora, na mesma escola, mas, em respeito às crianças, ela começou a aula mais cedo, para que pudessem brincar, antes da reunião. Esse fato nos chamou a atenção porque os pais iam chegando e, enquanto esperavam, puderam observar as crianças brincando e, ouvindo os gritos e a animação dos filhos, sentiram-se empolgados e chegavam a querer dar palpites na aula, durante os jogos. Achemos pertinente a reclamação da professora quanto à utilização da quadra: “(...) *aqui no nosso caso agora a nossa quadra ta com*

*o horário cheio. No ano passado fomos duas vezes, eles gostaram e esse ano não fui ainda nenhuma vez por causa do projeto segundo tempo que funciona na quadra*". Ela dizia se ressentir pelo fato de o "Projeto Segundo Tempo"<sup>12</sup> ter todo o horário da escola para utilizar a quadra, e as crianças não possuírem nenhum momento para utilizá-la, ficando sempre no pátio e no parquinho, sendo privadas de um espaço destinado exclusivamente ao trabalho corporal. Isso vem reforçar o caráter desportivo das escolinhas, bem diferente do intuito principal da educação física na escola, ao utilizarem as estruturas da escola, em horários de aula, para desenvolver um projeto que nada tem a ver com ela, e privar os próprios alunos de usá-la, por isso a professora achou que é algo: "*inconcebível e inaceitável*", reclamação com a qual concordamos.

#### **4.4 Análise geral das aulas**

Neste ponto, faremos algumas considerações sobre aspectos relevantes para o nosso trabalho, no tocante a como as professoras valorizam o trabalho corporal na educação infantil das escolas observadas. Consideramos que todos os aspectos são importantes, quando tratamos de educação infantil, movimento corporal e as mais diversas formas de trabalho com esse movimento. No entanto, procuramos abordar os que consideramos ser de maior relevância para o que foi discutido durante todo o nosso trabalho e que acreditamos serem "pistas" que nos foram dadas, ao fazermos uma leitura da forma como professoras pedagogas medeiam o trabalho corporal na educação infantil.

O primeiro fato que gostaríamos de salientar é a questão do espaço físico das duas escolas. Na escola 1, conforme descrito anteriormente, o espaço físico é modesto, e, às vezes, chega a ser até perigoso, por conter certos equipamentos e espaços de utilização das crianças em mau estado de conservação, oferecendo perigo para elas durante as atividades. Na escola 2, ao contrário, o espaço físico é muito bom, dá total liberdade para as crianças correrem e brincarem à vontade, e os equipamentos são conservados e sempre recebem manutenção, segundo relato da diretora da escola, porém a quadra não pode ser utilizada pelas crianças da educação infantil, porque é ocupada em horário integral pelo projeto "Segundo Tempo". O fato que gostaríamos de levantar se encaminha, na medida em que, apesar dos diferentes espaços

---

<sup>12</sup> Projeto de escolinhas desportivas desenvolvido pelo governo federal, que, no caso da cidade de Barra do Garças, utiliza as quadras das escolas municipais para as suas aulas.

estruturais entre as escolas, nenhuma delas possui materiais, como bolas, arcos, golzinhos de pvc e outros que auxiliariam no desenvolvimento das crianças, tendo apenas em seus armários alguns joguinhos de montar e alguns pedaços de corda. No caso da bola, que é um elemento básico e cuja aquisição é de custo baixo, a sua inexistência na escola nos deixou um pouco impressionados, principalmente por ser esse brinquedo uma unanimidade entre meninos e meninas. Kuhlmann Jr. (1998, p.131), nos diz que no plano metodológico:

(...) Froebel indicava o uso constante da bola: por esta ser o centro de excelência da experiência infantil, nela se encontra a atividade criadora e a atividade cognitiva, promovendo a *pacificação das tensões e dos conflitos naturais da infância (problemas envolvendo o processo de aprendizagem, da dinâmica de socialização, de relação afetiva, do exercício expressivo e criativo e da expressão motora)*. (grifo do autor).

Portanto, ela poderia ser utilizada nos mais diversos locais, das mais diversas formas, de maneira que as crianças participassem com alegria e satisfação das atividades, de forma socializadora e prazerosa.

Outro fato seria o de, na escola 1, a quadra estar com o piso bastante danificado e o mato ter tomado conta dela e de seus arredores, nos deixando a impressão de que o seu desuso por parte das professoras incentivava a direção da escola a não se preocupar com a sua manutenção, pois, como não era utilizada, não havia necessidade de gastar com algo que ficaria encostado e sem uso. Pela ferrugem do cadeado que trancava o seu portão, presumimos que ela deveria estar fechada, há muito tempo, fato confirmado pela diretora, quando afirmou estar fechada há, mais ou menos, cinco meses. Em mão contrária, das quatro professoras dessa escola, três disseram na entrevista que a principal dificuldade encontrada era a falta de espaço e gostariam de ter uma quadra poliesportiva na escola, e que não utilizavam a que havia, devido ao fato de a escola não realizar constantemente a sua manutenção e ela oferecer perigo às crianças. Esse fato nos indicou que alguém deveria ser culpado pelo fato de as crianças não possuírem um local mais amplo para os momentos do trabalho corporal, fora da sala de aula, e, por isso a preferência era ficar na sala, ou no parquinho sujo e enferrujado.

Outro fato importante que observamos foi que a escola 1 não possuía um horário determinado para o momento do trabalho corporal, estando este inserido ao longo de todo o contexto diário da aula, e que só foi alterado, depois que o pesquisador chegou à escola se propondo a observar esse momento específico. Na escola 2, esse momento já existia, antes da chegada do pesquisador, fazendo parte do plano da escola, com horários dedicados ao trabalho

corporal, fora da sala de aula, e a presença do pesquisador não alterou essa rotina, no sentido de as professoras se esforçarem para construir algo que não existia anteriormente, apenas como forma de “agradar” o observador.

Sobre esse ponto, fizemos a seguinte análise: percebemos, logo de nossa chegada à escola 1 para as observações das aulas, que as professoras não possuíam muita intimidade com o ambiente fora da sala de aula, e que aquele ato de retirar as crianças da sala era algo novo para elas e para as crianças. Elas não demonstravam saber muito bem o que fazer, e, por muitas vezes, deixaram que as crianças brincassem à vontade, sem interferir, talvez exatamente por não possuírem uma intimidade maior com o espaço e com a especificidade do trabalho corporal para essa faixa etária.

O fato de as professoras levarem as crianças para o parque, quase que diariamente, não nos convenceu de que essa era uma prática constante, antes de nossa chegada, pois, durante as observações no parquinho, notamos por várias vezes a inquietude das professoras, sem contar o péssimo estado em que se encontravam o local do parque e os brinquedos. Na escola 2, apesar do horário pré-determinado para tirar as crianças da sala de aula para a realização do trabalho corporal, as professoras possuíam uma intimidade maior com o espaço, com as brincadeiras e com a extrema agitação das crianças. Esse fato não garantiu um conhecimento maior sobre as particularidades da educação infantil, pois, quando perguntadas sobre qual conhecimento tinham sobre a área da educação física na educação infantil, as professoras responderam possuir pouco conhecimento.

Esse pouco conhecimento sobre as especificidades da área do trabalho corporal na educação infantil nos leva a fazer uma ponte com um aspecto que gostaríamos de abordar nessa análise geral, que é a questão da presença do especialista da área da educação física na educação infantil. Três professoras (B1, D1 e A2) acreditam que uma parceria seria de extrema importância para o trabalho com as crianças na educação infantil, fato com que também concordamos. As professoras A1, C1, D2, B2 acreditam que a presença do especialista da área da educação física é fundamental na educação infantil. E nessa afirmação, percebemos que elas possuem uma visão dual de criança, uma visão dual do que acontece em sala de aula e o que acontece fora dela, como se, para trabalhar em sala fosse responsabilidade de um professor, e trabalhar fora dela, no caso, com o movimento corporal, fosse de outro professor. Ayoub (2001, p.58), nos diz que:

(...) a presença do(s) “especialistas” em educação física pode gerar uma concepção compartimentada de criança e acentuar “velhas” dicotomias bastante conhecidas no espaço escolar: a professora de educação física fica responsável pelo “corpo” das crianças e a professora “generalista” pelo “intelecto”, como se isso fosse possível. Essa visão dicotômica, relacionada à tradição racionalista ocidental, enfatiza, ainda, a superioridade do “intelecto” sobre o “corpo”.

Deve ficar claro que, quando defendemos a presença do especialista em educação física, na educação infantil, o nosso pensamento se alicerça no fato de que as professoras não se consideram capazes de trabalhar com as crianças, principalmente no que diz respeito a, conforme elas mesmas disseram, jogos, brincadeiras e atividades que seriam pertinentes a uma “aula de educação física”, e acreditam que o especialista da área deva possuir uma maior afinidade com essas atividades e suas especificidades, sobre as quais acreditam “*possuir falhas*” em sua formação e não serem as mais indicadas para realizar tal tarefa. Por esse motivo, acreditamos na parceria entre os dois profissionais, o especialista e a generalista, dialogando e construindo um conhecimento integral, sem dicotomias e sem separação entre corpo e mente, fato que temos observado já se iniciar desde os primeiros anos da vida escolar da criança, ou seja, na educação infantil.

Uma professora, a B2, acredita que o professor de sala de aula é o mais capacitado para realizar com as crianças as atividades corporais. Mas apenas uma levantou uma questão interessante sobre o assunto. A professora D, da escola 2, deu a seguinte resposta em sua entrevista: “*Eu acredito que o professor de educação física seria maravilhoso, embora eu ache que a nossa realidade não vá permitir que um professor de educação física só para as séries iniciais. Em algumas escolas deixam geralmente a educação infantil de fora*”.

A fala da professora expressa uma realidade em quase todas as instituições que possuem a educação infantil, não só em Barra do Garças, mas em todo o Brasil. Dificilmente secretarias destinarão professores de educação física para trabalharem somente na educação infantil, e, menos ainda, somente em uma escola, porque seria oneroso e por acreditar que, nessa faixa etária, as próprias professoras de sala de aula estão capacitadas para realizar o trabalho corporal com as crianças.

Há também outra questão sobre a formação docente. Os professores não são formados para trabalhar de forma interdisciplinar. As faculdades têm se preocupado em formar o especialista e, ainda no tocante a essa questão e sobre a importância do movimento, acreditamos que o grande problema é retirar as crianças da sala de aula, apenas como rotina, ou como uma

forma de obediência ao plano da escola e trabalhar o movimento corporal sem nenhuma intenção pedagógica e de forma descontextualizada da vida da criança. Fato que pode ser notado na observação de nossas aulas, quando as professoras, em cada dia da semana, trabalhavam brincadeiras diferentes, e não sabiam explicitar qual a relevância dessas atividades na vida das crianças e por serem completamente diferentes do que estava sendo visto em sala.

Na fala das professoras pode também estar subentendido que trabalhar em conjunto com o professor da área da educação física dê a elas maior liberdade para descansar das crianças, arrumar os cadernos e ficar de fora, apenas observando o andamento das atividades, utilizando sempre como justificativa não possuir conhecimentos suficientes para realizar o trabalho corporal, conforme relataram.

Em uma única aula, a riqueza de dados é muito grande e não culpamos as professoras por, às vezes, deixarem escapar importantes elementos do movimento corporal, e conseguimos entender que não possuem realmente preparo para tal tarefa. Não podemos afirmar, com certeza, mas, muitas vezes, as professoras não sabem que, mesmo sem intervir durante as brincadeiras, ficando apenas de fora, observando, não estão mediando, mas proporcionam uma outra forma de mediação, quando permitem às crianças que elas brinquem sozinhas, interajam entre si e criem papéis sociais e elas mesmas atuem, num momento riquíssimo em seu desenvolvimento mental, que Vygotsky (2006) aborda em seu trabalho no jogo de papéis sociais pela criança.

A nossa preocupação vem à tona, quando nos perguntamos se esses momentos com intervenção, ou não, dentro ou fora da sala de aula, brincando com bonecas, ou correndo, possui uma intenção pedagógica por parte das professoras, porque, na escola, diferentemente da rua ou da família, a intencionalidade pedagógica deve deixar claro o objetivo das aulas, e achamos que muitas vezes ficou uma lacuna, quando a professora nos disse que o tema da aula era coordenação motora, ou expressão corporal. A clareza dos objetivos é importante, para que a criança aprenda, socialize, signifique, ressignifique, aprenda e se desenvolva.

Em nosso trabalho, notamos que as professoras talvez estejam desprovidas dessa intenção pedagógica pelo fato que já abordamos anteriormente da descontextualização das atividades, nos diferentes espaços, como se, na sala de aula, devesse ser trabalhada uma atividade, e, fora dela, como forma de descansar do que foi realizado em sala, trabalhar outra atividade. Sentimos em nossas observações que, já na educação infantil, é instituída a separação

entre teoria e prática, e, com o tempo, as crianças vão assimilando isso e aprendendo que o momento do trabalho corporal é realizado apenas fora da sala, e que ele serve apenas como forma de fazer algo diferente, para tirar o corpo da “inércia” das atividades de sala, conforme explicitado na fala da professora D2, quando perguntada sobre a importância da educação física na educação infantil: “*Volta e meia tem que parar, que dar uma mexida, uma relaxada, porque é fundamental para as crianças*”. As professoras demonstraram ter certo conhecimento sobre o trabalho corporal, embora concordassem que sua formação não as qualificara para trabalhar de forma desejada com o movimento. Elas possuem visões diferentes sobre o trabalho corporal da criança, conforme relataram em suas entrevistas, e, sobretudo, ao afirmar que ele desenvolve a questão da interação, da coordenação motora, do físico e do mental, da educação do corpo, da obediência às normas sociais e outros.

Finalizando, temos com clareza que seria muito simples responsabilizarmos as professoras pelo insucesso da educação infantil, e, mais precisamente do que se está tratando o presente estudo, o trabalho corporal. Muitas vezes, os órgãos responsáveis pela gestão da educação infantil, no caso a Secretaria Municipal de Educação, acreditam que o simples fato de a escola possuir um espaço um pouco maior, uma quadra, ou alguns materiais, habilita as professoras a trabalhar com essa faixa etária, muitas vezes, não conseguindo atingir os objetivos propostos pedagogicamente e ficando na superficialidade do trabalho. O que se esquece, ou o que se pensa estar esquecido, gira também em torno da formação dos professores, sua qualificação, sua educação continuada, suas reuniões, e muitas outras formas de, em um processo contínuo e permanente, dar maior ênfase à educação infantil, sem perder de vista a figura do professor e suas responsabilidades. Freire (1999, p.79-80) nos diz que essa formação: “deve ser sistemática e permanente; não basta apenas um curso ou outro de capacitação, já que as questões da educação são muitas e envolvem reflexões cotidianas. Precisa ser uma formação vinculada à prática, que se dê na ação do educador com as crianças...”.

A formação do educador é de suma importância para o desenvolvimento das crianças, pois não envolve tão somente as situações dentro do ambiente escolar, envolve todo o contexto que as cerca. Vindo ao encontro dessa afirmação, Freire (1999: p.79), acredita que:

(...) a formação do educador, em geral, esteja intrinsecamente relacionada com a formação do cidadão, seja ele criança, adulto ou jovem. Portanto, almejar uma educação de qualidade para as crianças, que contribua para a formação de sua cidadania (sujeitos críticos, criativos, autônomos responsáveis, cooperativos, participantes) é estar permanentemente voltado para a formação das educadoras que com elas interagem.

Não queremos aqui reproduzir um discurso político que, muitas vezes, sem conhecer as mais diversas realidades de cada cultura, ora responsabiliza os órgãos públicos pela má gestão da educação em suas várias faces, ora culpa os professores pelos maus resultados da escola, estendendo essa culpabilidade até o aluno. No entanto, reconhecemos que os professores possuem sua parcela de responsabilidade, diante da sua própria formação, para o reconhecimento das crianças, como sujeitos de direitos, merecedores de uma educação de qualidade, de respeito às suas individualidades e, principalmente, de respeito a sua condição de criança pequena.

Acreditamos que uma divisão de responsabilidades, assumindo cada um sua parcela de contribuição, seria a melhor forma de se repensar uma educação infantil realmente voltada para a criança e para o reconhecimento de suas características, necessidades e especificidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é possível analisar as informações tal como elas se apresentam. É necessário organizá-las, classificá-las, e, o que é mais importante, interpretá-las dentro de um contexto amplo, para distinguir o fundamental do desnecessário, buscar as explicações e significados dos pontos de vista.

Augusto Nivaldo Silva Trivinões(2008, p.170)

Ao nos encaminharmos para o final deste trabalho, consideramos necessário retomar as questões levantadas na parte introdutória do estudo, ou seja:

- a) Como o trabalho corporal é mediado pelas professoras generalistas?
- b) Que conhecimentos embasam a prática pedagógica das professoras da educação infantil, nas atividades que envolvem o trabalho corporal?
- c) As professoras utilizam-se da diversidade cultural e conseguem incluí-la nos momentos do trabalho corporal?

Desde o início, a curiosidade e a preocupação de saber, de forma mais clara, como a educação infantil é vista dentro da escola, sob a ótica dos professores e como eles lidam com o momento do trabalho corporal dentro de suas aulas permearam nossa investigação. Partindo disso, resgataremos alguns pontos vitais do nosso trabalho, para mostrar, apesar do pouco tempo de observação, como os resultados obtidos, após serem feitas as entrevistas, as observações de aulas, sempre à luz da revisão bibliográfica utilizada durante o trabalho, podem contribuir para uma visão, ainda que parcial, do atual quadro da realidade das escolas e das professoras envolvidas no trabalho.

Em todos os momentos da pesquisa, procuramos observar de que maneira poderíamos estar presente nas escolas, entrando em contato com diretores e professores, sem que isso atrapalhasse o cotidiano e sem que ultrapassássemos os limites de liberdade e tranquilidade com que os professores conduziam suas aulas, pois estávamos ali como mero observador, e não nos cabia opinar, ou tentar desviar o curso natural das aulas. Aqui talvez nos caiba uma primeira análise: seria utópico pensarmos que a presença de uma pessoa “estranha”, com uma carta de recomendação do Comitê de Ética da Unicamp, com uma autorização da Secretaria Municipal de Educação, ficando sempre a distância, com um caderno nas mãos e olhando sempre e fixamente para as professoras, não “atrapalhasse”, ou alterasse o andamento do momento observado e das pessoas que participavam dele e o dirigiam. Temos plena certeza de que nossa presença alterou o cotidiano da educação infantil; era fácil perceber pela expressão curiosa e, por que não dizer,

muitas vezes, assustada dos alunos e das professoras. Uma delas nos disse que pensou que a secretaria havia nos enviado para vigiá-las e para ver se estavam realmente dando aula.

Mesmo percebendo toda essa alteração, tentamos colocar-nos à parte, como observador, e como tal, preenchemos o diário de observação, para que servisse como fonte de dados para nossa posterior análise da realidade sobre um possível momento em que as professoras realizariam um trabalho corporal com as crianças, mais precisamente, como a professora utilizava os recursos didáticos, metodológicos e físicos e de que conhecimentos dispunha para a condução desses momentos.

Algumas professoras deixaram transparecer, mesmo não havendo expressado nada verbalmente, que só estavam assinando o Termo de Consentimento, porque a diretora pediu, ou por medo de alguma represália da Secretaria Municipal de Educação. Outro fato que alterou o comportamento delas.

Nossa pesquisa revelou como o trabalho corporal é mediado, na educação infantil, pelas 8 professoras generalistas das duas escolas observadas. Não podemos afirmar que não houve mediação nas aulas, embora reconheçamos que nem sempre ela partiu da professora.. Pudemos notar que as professoras que se utilizaram da mediação diretiva, balizaram-se na execução de gestos repetitivos, pautados somente na demonstração, sem visíveis significados e sem problematizar com as crianças o que estava sendo proposto. Na verdade, o que transparecia era o fato de as atividades não parecerem naturais, mas preparadas de última hora, como dito anteriormente, apenas para agradar o pesquisador, o que pudemos comprovar na escola 1, onde as professoras não tinham tanta intimidade com os espaços e com as atividades como as da escola 2.

É interessante ressaltar o fato de as professoras não possuírem um “meio termo”, na intervenção das atividades, que elas dirigem totalmente, como foi visto na observação das aulas (a professora demonstra e pede que as crianças repitam logo em seguida o que ela fez), ou ela não dirige nada.

Nos momentos em que as professoras não mediaram as atividades, as crianças tinham como companheiros, o parquinho, brinquedos pedagógicos, algumas bonecas e um banco ou mureta, onde elas sempre ficavam enquanto as crianças desenvolviam a atividade. É necessário ressaltar que é muito importante a mediação que parte do contexto, porque permite que a criança utilize a imaginação e a imitação, como ponto de partida para um “Desenvolvimento Proximal”, conforme nos diz o principal referencial teórico deste trabalho,

mas o fato de a professora pautar-se nisso, o tempo todo, demonstrou-nos que ela não tinha percepção das necessidades de se interpor constantemente entre a criança e o contexto, perdendo, assim, uma importante forma de auxiliá-la, em seu desenvolvimento. A fala da professora D1 deixou expresso muito bem o que foi dito anteriormente: “*Eu não devo interferir, senão posso atrapalhar a brincadeira e o aprendizado das crianças*”.

Muitas vezes, as professoras se utilizaram de argumentos, como a falta de materiais, a quadra que a escola não tem, a entrega de bilhetes durante o momento da atividade corporal, para esconder a enorme fragilidade que possuem sobre as especificidades da infância e todo o contexto que a cerca, conforme ficou claro na declaração da professora D1: “*Eles querem mais é brincar, e nós deixamos. A escola não dá material*”. Em nenhum momento de nossas observações, vimos a professora utilizar a imaginação para vencer a falta dos materiais de que a escola não dispõe, utilizando objetos alternativos, como jornais, revistas, colagens, garrafas *pet*, ou outro qualquer material que pudesse ser utilizado pelas crianças.

Ao nos perguntarmos quais conhecimentos e concepções embasam a prática pedagógica das professoras da educação infantil, nas aulas de educação física<sup>13</sup>, chegamos à conclusão de que o conhecimento que elas possuem sobre as especificidades da infância, em relação ao trabalho com o corpo, o trabalho com o movimento e o conhecimento sobre os objetivos desse trabalho na formação da criança, é muito pequeno e não é capaz de instigar e proporcionar à criança um desenvolvimento efetivo e integral, como prega o Plano Político-Pedagógico das escolas. As professoras possuem, sim, um conceito de corpo, mas de um corpo fragmentado, dividido, e veem na educação física um meio de educar esse corpo para a obediência, para cumprir normas sociais, e como meio de proporcionar a aquisição da fala, da escrita e de outros elementos físicos, apesar de reconhecerem que a criança é possuidora de direitos e que eles devem ser respeitados.

Temos com clareza que o sistema tenta atribuir às professoras certa “culpa” pela dificuldade encontrada na condução do trabalho com a educação, sobretudo a educação das crianças, e se exime de sua parcela no planejamento e na elaboração de estratégias de uma educação infantil que contemple a criança como ponto de partida para a sua estruturação, sem se esquecer do professor e de todo o contexto que cerca a criança e os elementos mediadores dentro

---

<sup>13</sup> Mantemos aqui o termo educação física, pois este foi usado nas entrevistas.

da escola. Mas cabe-nos também considerar que, em sua formação, na Graduação e na Pós-Graduação, existe uma grande falha no estudo das especificidades do trabalho corporal nessa faixa etária, não passando de algumas poucas aulas e alguns comentários, tratando o movimento ainda como uma mera atividade e desconhecendo a sua importância na formação da criança. Esse fato, aliado à falta de interesse dos órgãos competentes em proporcionar cursos constantes de aperfeiçoamento e à falta de interesse das próprias docentes em leituras específicas na área, podem ser apontados como uma das causas do atual quadro de estagnação da educação infantil no município.

Outro questionamento que deve ser levado em consideração é o fato de algumas professoras acreditarem na presença de um especialista da área da educação física, como fonte salvadora de todos os problemas, como uma forma de resolver a questão do trabalho corporal com crianças na educação infantil, fato esse do qual discordamos. Concordamos, porém, com outras, quando abordam a questão de uma parceria entre um especialista e uma generalista, primeiramente, porque acreditamos que o especialista, apesar de possuir um conhecimento mais específico sobre o corpo, maior que o da generalista, em sua formação, não recebeu uma preparação adequada, direcionada para a educação infantil; por isso, acreditamos que um compartilhamento de saberes seria primordial para, juntos, estruturarem um conhecimento que seja relevante, por meio de atividades adequadas à faixa etária em questão e condizentes com a realidade sociocultural em que estão inseridas as crianças. Ayoub (2001:56), nos diz que:

Reforçando a idéia da possibilidade de construirmos relações de **parceria**, de confiança, não hierarquizadas, entre diferentes profissionais que atuam na educação infantil, poderíamos pensar não mais em professoras (es) “generalistas” e “especialistas”, mas em **professoras(es) de educação infantil** que, juntas(os), com as suas diversas especificidades de formação e atuação, irão compartilhar seus diferentes saberes docentes para a construção de projetos educativos **com** as crianças. Nesse sentido, poderíamos pensar também em **parceria** com as crianças, considerando e valorizando as suas experiências e interesses (grifos da autora).

É importante também abordar o nosso posicionamento sobre a questão da existência de um momento, com horário determinado, um momento específico para o trabalho corporal na educação infantil. Durante todo o trabalho, fomos contrários a sua existência, porque entendemos que ele acontece o tempo todo, e é impossível dividi-lo em partes, como se pudéssemos trabalhar em cada momento uma parte diferente do movimento, ou do corpo das crianças. Ações integradas e contextualizadas com a realidade da criança, da escola e de todo o

universo em que a criança está inserida seriam muito mais pertinentes dentro do processo de construção do conhecimento e não da acumulação dele.

Nas duas escolas integradas à pesquisa, vivemos duas situações diferentes. A escola 1 não possuía um momento, com horário determinado para o trabalho corporal, sendo que ele poderia acontecer a qualquer momento, e, com a presença do pesquisador na escola, foi criado um horário mais para atendê-lo, e não por fazer parte do cotidiano escolar. Talvez aí possamos entender o porquê da dificuldade das professoras em trabalhar com as crianças, praticamente sob a pressão de um desconhecido, e em um momento também criado para agradar muito mais a quem observava do que a quem realmente interessava, as crianças. Não estamos aqui tentando justificar a falta de conhecimento das professoras, mas nos é inegável que, assim como não podemos dissociar a criança do seu contexto, também não o podemos fazer com as professoras que, muitas vezes, passam de vítimas a culpadas pelo insucesso da escola e da vida da criança.

Na escola 2, esse momento do trabalho corporal já existia formalmente, antes da chegada do pesquisador, e já fazia parte do horário das professoras, como praticamente uma disciplina, com horários determinados e pré-estabelecidos, como se, para se movimentar, houvesse um horário determinado. Esse pré-estabelecimento de horário pode deixar fortes marcas de disciplinarização, já nos primeiros anos de vida escolar da criança, e, em um momento de descobertas, de riscos, de experiência e não de obediência extrema a um currículo e a uma forma quase imutável de ensinar. Porém, a observação revelou que, embora o momento existisse, não era aproveitado por todas as professoras.

Sobre o trabalho corporal, é importante ressaltar como ele tem sido descontextualizado da própria rotina escolar, não existindo pontes entre o trabalho de sala de aula e a atividade desenvolvida fora dela. O fato de o trabalho corporal acontecer desprovido de intencionalidade pedagógica traz sérios prejuízos ao desenvolvimento da criança, além de tornar o professor apenas um vigia, pois a ausência de pontes entre a sala de aula e o que acontece fora dela, reduz a figura do professor que, desprovido de conhecimentos específicos sobre a vida da criança, como um todo, não conseguirá demonstrar o porquê da importância de se pensar a citada diversidade cultural, o contexto, os conhecimentos inerentes à criança e agregá-los ao movimento corporal. Freire (1999, p.79), nos afirma que:

O papel do adulto que interage com a criança no cotidiano da educação infantil é fundamental para garantir essa almejada qualidade de atendimento. A implementação de uma proposta pedagógica pautada nessa concepção exige que a educadora tenha uma

intenção educativa planejando sua função de mediadora das aprendizagens das crianças, de lançar desafios com base na avaliação de todo o processo educativo

Baseados nesses conceitos, remetemo-nos à escola e ao contexto social em que ela se encontra, sua história e a das pessoas nela envolvidas, para a seguinte consideração: a diversidade cultural deve, acima de tudo, ser respeitada na elaboração dos conteúdos das aulas, no trato direto com as crianças e no respeito à individualidade de cada uma delas. Como nos mostram os Planos Político-Pedagógicos das escolas, a inclusão, o respeito à criança e a seleção dos conteúdos, de acordo com o conhecimento de cada criança, devem ser contemplados. As professoras, pedagogas que realizam o momento do trabalho corporal na educação infantil, de acordo com o explicitado em suas entrevistas e com a observação das aulas, sentem dificuldades no trato com o movimento, com o corpo e o trabalho com ele realizado. Alunos inquietos, barulhentos, agitados, os que correm muito, os tímidos, os nervosos são padronizados e obrigados a repetir gestos e movimentos apresentados pelas professoras, sem discuti-los, e, principalmente, sem saber qual a sua relevância para o seu cotidiano. Esse despreparo das professoras, a falta de uma educação continuada, de cursos na área da educação infantil e de uma preocupação maior da Secretaria Municipal de Educação, como se pôde perceber, fazem com que a educação infantil seja apenas mais uma etapa a ser ultrapassada, em direção às outras séries do currículo escolar e sua fatigante preparação para o mercado de trabalho.

Nas aulas observadas, em apenas uma delas, a professora permitiu que um dos alunos apresentasse uma atividade, e, logo em seguida, que os colegas e a própria professora executassem o que havia sido proposto. Apesar de sabermos que existe uma dificuldade em discutir com crianças muito pequenas sobre o tema das aulas; isso não pode servir de discurso para que a professora não estimule as crianças a propor atividades, a pensar e a questionar, desde a educação infantil, sobre assuntos de relevância para sua vida. O fato de a professora valorizar a atividade proposta pelo aluno deve ser ressaltado, pois foi uma forma de estimular a autoestima dos alunos, fazendo com que os outros percebessem que também poderiam propor atividades à professora, mesmo que ela tenha feito isso sem nenhuma intenção pedagógica.

Em nenhum momento de nosso trabalho, foi identificada, em nenhuma das escolas, uma preocupação em incluir aspectos referentes à cultura local, caracterizada pela coexistência de diferenças marcantes, pela presença de migrantes do sul e do nordeste, além dos habitantes nativos da região, índios e não índios, que se diferenciam nos usos, nos costumes, nas

crenças, na moda, nas formas de lazer, na comida, enfim, em todas as outras práticas que se definem como culturais e nas quais o homem está mergulhado. Diante de tanta riqueza cultural, o fato nos leva a pensar que as professoras não conseguem utilizar-se da diversidade cultural e incluí-la nos momentos de trabalho corporal.

Talvez essa seja uma tônica da educação tradicional, à qual as próprias professoras foram submetidas, e isso esteja refletindo agora em sua prática docente e em seus ideais metodológicos, pois o dito na filosofia dos Planos das Escolas quanto ao objetivo do ensino ser o de “Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e respeitar o ponto de vista do próximo e trabalhar em conjunto com ele”, só será possível se, desde os primeiros anos da vida escolar da criança, forem respeitados seu direito, suas especificidades, suas limitações, e existirem políticas públicas voltadas para ela, em detrimento dos anseios do mercado educacional e, por que não dizer do próprio sonho capitalista. Precisa-se abandonar o velho olhar do tradicionalismo educacional que vê a criança apenas como mero reprodutor de um conhecimento e de ideologias, e olhar um pouco mais adiante, inserindo-a na sociedade, como um universo de potencialidades e de descobertas, sempre caminhando para um desenvolvimento integral, sem, é claro, esquecer-se da importância do outro, como seu mediador.

Neste momento do nosso trabalho, gostaríamos de deixar uma contribuição para a Secretaria Municipal de Educação, mesmo sabendo que esse assunto não se esgota aqui, e que muito ainda há de se fazer em prol de uma educação de qualidade, que respeite os direitos das crianças e suas particularidades. Sob nosso olhar, os cursos de educação continuada são muito importantes para o processo de formação dos professores, porém, sozinhos e descontextualizados da realidade das escolas e da vida cotidiana das crianças, são meramente paliativos. A professora generalista possui uma importância muito grande no dia a dia das crianças, e seus conhecimentos e vivências não podem jamais ser desprezados, mas devem, sim, ser unidos aos conhecimentos do professor especialista da área da educação física, na discussão e na preparação de atividades dentro da escola. A união desses profissionais permitirá que a elaboração do Plano Político-Pedagógico não seja apenas cópia fiel dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, mas um documento capaz de enxergar o momento da educação infantil como um todo, indissociável e realmente importante na vida das crianças.

A inclusão do professor de educação física para assessorar continuamente o trabalho das professoras é uma meta que precisamos alcançar, para que o desenvolvimento do trabalho corporal na educação infantil consiga auxiliar, de maneira coerente, a formação das crianças. Sabemos que dificilmente secretarias municipais irão disponibilizar vários profissionais especialistas para trabalhar exclusivamente com a educação infantil, por isso, vemos que nesse processo de interação entre eles, a responsabilidade de realizar as atividades ficaria com a professora generalista, pois acreditamos que os dois, trabalhando ao mesmo tempo, conseguirão, de forma satisfatória, atingir as metas propostas para as atividades. Esses dois profissionais trabalhando juntos, fazendo uma leitura da realidade onde escola, família e sociedade se convergem, discutindo, trocando idéias, refletindo sobre suas práticas, cada um contribuindo com as especificidades de sua área, contextualizando os conteúdos de sala de aula, do pátio, da quadra, sem que exista um momento específico para se movimentar, conseguirão, com certeza, mediar uma educação de maior qualidade e inteirada com os objetivos propostos pela escola.

A intencionalidade pedagógica que a escola se propõe realizar deve a todo instante ser reavaliada e repensada, não em moldes engessados e mecânicos, em busca de uma sociedade estagnada, mas repensada, como forma de ressignificar, a cada instante, ações e metodologias para a melhoria da formação de cidadãos mais completos. E também acreditamos que, para que o professor possa atuar, de forma significativa na vida das crianças, precisa receber uma melhor condição para desenvolver o seu trabalho, receber uma qualificação que venha ao encontro de suas necessidades e receber um salário digno, que seja condizente com a importância da sua função de educar. Assim, acreditamos que a escola seria capaz de colaborar efetivamente com a criança e com todo o contexto que a cerca, contribuindo para a construção de uma sociedade mais humana e mais justa.

## REFERÊNCIAS

- ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na educação física.** 1998. 111p. Dissertação. (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.
- ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (orgs.). **Brincadeiras de papéis sociais ns educação infantil: As contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonim.** São Paulo. Xamã. 2006.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** Trad.de Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- AYOUB, Eliana. *Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil.* In: **Revista Paulista de Educação Física.** São Paulo, Suplemento 4, p.53-60, 2001.
- BARBOSA, Cláudio Luís de Alvarenga. **Educação Física e Filosofia.** A relação necessária. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa- Portugal. Edições 70, 2006.
- BARRA DO GARÇAS /MT. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação.** Barra do Garças, 2004.
- BARRETO, Ângela Maria Rabelo. **Educação infantil no Brasil: desafios colocados. Caderno CEDES: Grandes políticas para os pequenos: educação infantil,** n.37, p.7-21, 1995.
- BORGES, Célio José. **Educação física para o pré-escolar.** Rio de Janeiro: 5ª edição: Sprint, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF. 2001

CEVILETTI, Maria Vitória Pardal. **História da Educação Infantil**. 1999. Disponível em < [http://www.uff.br/feuff/deptºs/docs.organizacao\\_mural/educacao\\_infantil\\_e\\_leis.doc](http://www.uff.br/feuff/deptºs/docs.organizacao_mural/educacao_infantil_e_leis.doc) >. Acesso em 04 dez. 2008.

CUNHA, Marcus Vinicius da Cunha. **A escola contra a família**. In: LOPES, Eliane Marta

DAOLIO, Jocimar. **Da Cultura do Corpo**. Campinas. SP. Papyrus. 1995.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 6 ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2007.

FONTANA, Roseli Ap. Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas, SP: Autores Associados. 1996 (Coleção Educação Contemporânea).

FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuco Mochida; PINAZZA, Mônica Appezzato (org.) . **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**. Teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1991. Série Pensamento e Ação no Magistério

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREIRE, Adriani. **Formação de Educadores em Serviço: Construindo Sujeitos, Produzindo Singularidades**. In: KRAMER, Sônia et al. **Infância e Educação Infantil**. Campinas, SP: Papyrus. 1999.

GALLARDO, Jorge Sérgio Perez. **Educação Física Escolar: do berçário ao ensino médio.** 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna , 2005

\_\_\_\_\_. **Didática de Educação Física: a criança em movimento: jogo, prazer e transformação.** São Paulo: FTD, 1998 (Conteúdo e Metodologia).

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação Das Culturas.** Rio de Janeiro, Guanabara. Koogan, 1989.

GEAEF - Grupo de Estudos Ampliado de Educação Física. **Diretrizes Curriculares para a educação física no ensino fundamental e na educação infantil da rede municipal de Florianópolis SC:** registro da parceria NEPEF/UFSC-SME/Florianópolis. 1993 a 1996/ Grupo de Estudos Ampliado de Educação Física. Florianópolis: o Grupo, 1996.

HANK, Vera Lúcia Costa. **O espaço físico e sua relação no desenvolvimento e aprendizagem da criança.** 2006. Curso Normal Superior /Educação Infantil (NEI 16) - Trabalho de Graduação 12/04/06. Disponível em: < <http://meuartigo.brasilecola.com/educacao/o-espaco-fisico-sua-relacao-no-desenvolvimento-aprendizagem-.htm>>. Acesso em 10 set. 2006.

KOHL, Marta de Oliveira. **Vygotsky – aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1997. Série Pensamento e Ação no Magistério.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 7.ed. São Paulo: Cortez. (Biblioteca da Educação-Série 1 – Escola; v.3).2003.

KRAMER, Sônia et al. **Infância e Educação Infantil.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 1999. (Coleção prática Pedagógica).

KUHLMANN Júnior, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEONTIEV, Aléxis N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

\_\_\_\_\_. **Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil**. In: VYGOTSKY, L.S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001.

\_\_\_\_\_. **Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Escolar**. In: VYGOTSKY, L.S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001.

LÍBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo, Cortez, 1991.

LURIA, Alexander Romanovich. **A Construção da Mente**. São Paulo, Ícone, 1992.

\_\_\_\_\_. **A Psicologia Experimental e o Desenvolvimento Infantil**. In: VYGOTSKY, L.S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Pulo: Ícone, 1988.

MATTOS, Mauro Gomes de; NEIRA, Marcos Garcia. **O papel do movimento na Educação Infantil** : refletindo sobre a hora da Educação Física. São Paulo, Papirus. 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação infantil: construindo o movimento na escola**. 5ª ed. – São Paulo: Phorte, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação Física Infantil: inter-relações: movimento, leitura e escrita**. São Paulo. Phorte Editora. 2002.

MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Física**. Brasília, 1998.

MYNAIO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26 ed. Petrópolis. Rio de janeiro. Vozes. 2007.

NASCIMENTO, Maria Evelyn. **Do Adulto em Miniatura à Criança como Sujeito de Direitos: a construção de políticas de educação para a criança de tenra idade na França**. 2001. (446 f.). Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

NEIRA, Marcos Garcia Gomes & NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Pedagogia da Cultura Corporal: Críticas e Alternativas.**São Paulo, SP. Phorte Editora, 2006.

NUNES, Kezia Rodrigues; AROEIRA, Kalline Pereira. **Formação do professor de educação física para a educação infantil: uma Análise do debate em periódicos (1973 - 1999).** 2004. Disponível em: [http://www.proteoria.org/textos/2004\\_sepef\\_kezia\\_kalline.pdfem](http://www.proteoria.org/textos/2004_sepef_kezia_kalline.pdfem). Acesso em 09 set.2008.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. **Educação do corpo na escola brasileira.** Campinas, São Paulo. Autores Associados.2006. (Coleção educação física e esportes).

OLIVEIRA, Sandra Regina Nardis de; SILVA, Renata. O Lúdico e suas Múltiplas Derivações na Realidade da Educação Infantil. **Revista de divulgação.** Vol. 3 n. 10 - jan.-jun./2007.

PRODÓCIMO, Elaine; RECCO, K. V. **Recreio escolar: uma análise qualitativa sobre a agressividade entre estudantes do ensino fundamental I.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE EDICAÇÃO INTERNACIONAL, 8., 2008, CURITIBA. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2008. p. 10565-10575.

SAYÃO, Débora Thomé. **Infância, Educação Física e Educação Infantil.** Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. 2000.

\_\_\_\_\_. Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência,** v.11, n.13, p.221-38,1999.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** Campinas, SP. Editora da Universidade Estadual de Campinas,1988.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante & GÓES, Cecília (orgs.). **A Linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento.** 2 ed. Campinas. SP. Papyrus. 1993. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico.).

SNYDERS, George. Entrevista concedida a Lourdes Stamato De Camillis. PUC-SP.1991.  
Disponível em: <[http:// www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias) >. Acesso em 10 set.2008.  
\_\_\_\_\_. **escola, classe e luta de classes**. 2 ed. Lisboa-Portugal. Tradução de Maria Helena Abarran. Moraes Editores. 1981.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física: Raízes Européias e Brasil**. 4ª ed- Campinas, SP: Autores Associados, 2007. 1ª ed. 1994. (Coleção Educação Contemporânea).

SOLER, Reinaldo. **Educação Física escolar**. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

TEIXEIRA, Faria Filho; MENDES, Luciano; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1 ed. São Paulo. 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva; VICENTE, Molina Neto; SANCHO, Juana Maria... (et al.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS / Sulina, 2004.

UCHÔGA, Liane Aparecida Roveran; PRODÔCIMO, Elaine. Corpo e Movimento na educação infantil. **Motriz**. Rio Claro. v.14 n°3. p.222-232. Julho/Setembro. 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 2001.  
\_\_\_\_\_. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo. Martins Fontes, 2001.

## **APÊNDICE**

**APÊNDICE A:** Termo de Consentimento Livre e Esclarecido às diretoras

Eu, Frederico Jorge Saad Guirra, aluno do Mestrado em Educação Física Escolar, da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, orientado pela Professora Doutora Elaine Prodócimo, pretendo desenvolver um projeto na área da Educação Infantil, intitulado “Reflexões sobre a Mediação da Professora Generalista na Educação Infantil”, e, para tanto, solicito a permissão para sua realização na Escola “Delice Farias Santos”, mais precisamente, na Educação Infantil, onde observarei as atividades corporais desenvolvidas pelos Professores com os alunos, a sua metodologia, seus resultados, como requisito para a concretização do citado projeto, não acarretando despesas para a escola.

A observação dos alunos será sempre em momentos de aula e nunca fora do permitido neste termo de consentimento e os procedimentos da pesquisa poderão incluir, além da observação das aulas, a realização de entrevistas escritas e gravadas com o(a) Diretor(a), e a aplicação de questionários, não havendo riscos previsíveis, podendo a mesma se recusar a participar dela a qualquer momento, sem que isso represente algum tipo de represália, comprometendo-me a prestar todos os esclarecimentos, oportunamente, guardando sempre o mais rigoroso sigilo em relação às declarações feitas, e ao observado na escola.

Este projeto não acarretará ônus à escola, sendo de total responsabilidade do pesquisador qualquer ônus referente à pesquisa.

Ao assinar este termo, os interessados receberão uma cópia como garantia de seus direitos.

Qualquer dúvida poderá ser solucionada pelo pesquisador, pelo telefone 66-3401-3877 ou 66-9622-1571, e-mail [fredguirra@uol.com.br](mailto:fredguirra@uol.com.br), endereço Avenida Deputado Antônio Joaquim 1221, centro, Barra do Garças e, em caso de denúncia, acessar o site do CEP – [www.fcm.unicamp.br/pesquisa](http://www.fcm.unicamp.br/pesquisa) ou no telefone (19) 3521-9402, Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp/SP.

Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_, aceito participar do estudo “Reflexões sobre a mediação da Professora Generalista na Educação Infantil” realizado pelo pesquisador Frederico Jorge Saad Guirra.

Barra do Garças, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Responsável pela pesquisa: \_\_\_\_\_  
Frederico Jorge Saad Guirra

Assinatura do Diretor: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE B:** Termo de Consentimento Livre e Esclarecido às professoras.

Eu, Frederico Jorge Saad Guirra, aluno do Mestrado em Educação Física Escolar, da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, orientado pela Professora Doutora Elaine Prodócimo, pretendo desenvolver um projeto na área da Educação Infantil, intitulado “Reflexões sobre a Mediação da Professora Generalista na Educação Infantil”, e, para tanto, utilizarei a Escola “Delice Farias Santos”, mais precisamente, a Educação Infantil, onde observarei as atividades corporais desenvolvidas pelos Professores com os alunos, a sua metodologia, seus resultados, como requisito para a concretização do citado projeto, não acarretando despesas aos participantes.

A observação dos professores será sempre em momentos de aula e nunca fora do permitido neste termo de consentimento e os procedimentos da pesquisa poderão incluir, além da observação das aulas, a realização de entrevistas escritas e gravadas com os Professores da Educação Infantil, aplicação de questionários, não havendo riscos previsíveis, podendo eles se recusarem a participar, a qualquer momento, sem que isso represente algum tipo de represália, comprometendo-me a prestar todos os esclarecimentos, oportunamente, guardando sempre o mais rigoroso sigilo em relação às declarações feitas e pelo observado em suas aulas.

Este projeto não acarretará ônus a nenhuma das pessoas envolvidas e a nenhuma das instituições.

Ao assinar este termo, os interessados receberão uma cópia como garantia de seus direitos.

Qualquer dúvida poderá ser dirimida pelo pesquisador, pelo telefone 66-3401-3877 ou 66-9622-1571, e-mail [fredguirra@uol.com.br](mailto:fredguirra@uol.com.br), endereço Avenida Deputado Antônio Joaquim 1221, centro, Barra do Garças e, em caso de denúncia, acessar o site do CEP – [www.fcm.unicamp.br/pesquisa](http://www.fcm.unicamp.br/pesquisa) ou no telefone (19) 3521-9402, Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp/SP.

Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_, aceito participar do estudo ““Reflexões sobre a Mediação da Professora Generalista na Educação Infantil” realizado pelo pesquisador Frederico Jorge Saad Guirra.

Barra do Garças, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Responsável pela pesquisa: \_\_\_\_\_

Frederico Jorge Saad Guirra

Assinatura do Professor(a): \_\_\_\_\_