



UNICAMP

DANIELA BENTO SOARES

**O DIÁLOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O
MOVIMENTO, A INTERDISCIPLINARIDADE E A
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Campinas

2015



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

DANIELA BENTO SOARES

**O DIÁLOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
O MOVIMENTO, A INTERDISCIPLINARIDADE
E A EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título de Mestra na Área de concentração: Educação Física e Sociedade.

Orientador: Ademir De Marco

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA DANIELA BENTO SOARES E ORIENTADA PELO PROF. DR. ADEMIR DE MARCO.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Ademir", is written over a light blue rectangular background. Below the signature is a horizontal line.

Campinas

2015

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação Física
Andréia da Silva Manzato - CRB 8/7292

So11d	Soares, Daniela Bento, 1990- O diálogo na Educação Infantil : o movimento, a interdisciplinaridade e a Educação Física / Daniela Bento Soares. – Campinas, SP : [s.n.], 2015. Orientador: Ademir de Marco. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. 1. Interdisciplinaridade. 2. Movimento corporal. 3. Educação Física. 4. Educação Infantil. I. De Marco, Ademir. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. III. Título.
-------	--

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The dialogue in kindergarten : the movement, the interdisciplinarity and the Physical Education

Palavras-chave em inglês:

Interdisciplinarity

Movement

Physical Education

Kindergarten

Área de concentração: Educação Física e Sociedade

Titulação: Mestra em Educação Física

Banca examinadora:

Ademir de Marco [Orientador]

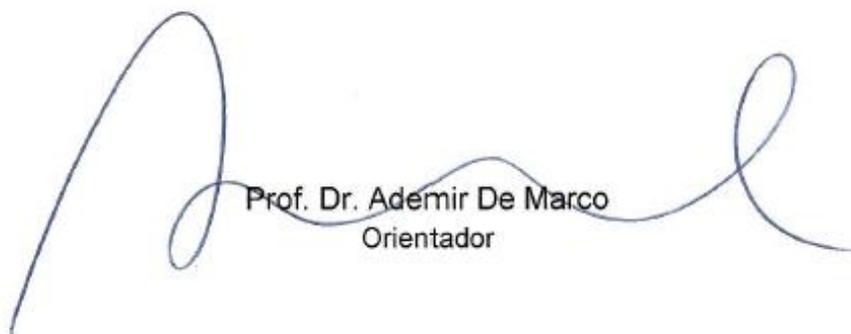
Ida Cameiro Martins

Marynelma Camargo Garanhani

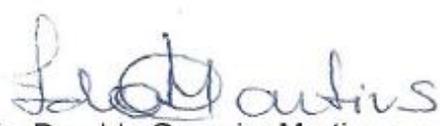
Data de defesa: 27-02-2015

Programa de Pós-Graduação: Educação Física

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Ademir De Marco
Orientador



Profa. Dra. Ida Carneiro Martins
Membro Titular



Profa. Dra. Marynelma Camargo Garanhani
Membro Titular

SOARES, Daniela Bento. **O diálogo na Educação Infantil: o movimento, a interdisciplinaridade e a Educação Física**. 2015. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

RESUMO

Em suas pesquisas, o Grupo de Estudos de Educação Física no Desenvolvimento Infantil – GEEFIDI – da FEF-UNICAMP vem investigando diferentes aspectos biológicos, sociais e pedagógicos que envolvem as crianças e o movimento destas na Educação Infantil (EI). A interdisciplinaridade tem se mostrado fator essencial para que o desenvolvimento da criança ocorra de forma integral, além de estar articulada com o fato de a EI ser um nível de ensino não disciplinarizado. O movimento é um dos potenciais a serem desenvolvidos nesta faixa etária e, por meio deste, todos os demais eixos do conhecimento podem ser articulados em ações pedagógicas diferenciadas. O movimento é a primeira forma de linguagem da criança e responsável pelo entendimento de conceitos, além de ser o instrumento da autonomia e socialização da criança. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998a) - propõe que o conhecimento de mundo seja transmitido a partir dos seguintes temas: artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, matemática, música e, enfim, movimento. Desta maneira, De Marco (2012) propôs um modelo que indica que o movimento pode ser um eixo articulador dos demais conteúdos da EI. Com isso, este estudo visou investigar se o movimento pode, de fato, articular os demais conteúdos em atividades interdisciplinares na EI, e, de forma específica, analisou o que descrevem os documentos norteadores da EI no país sobre o movimento e a interdisciplinaridade e se há correspondência para este modelo em uma creche de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Para tanto, realizou-se observação maciça e em equipe da rotina escolar e de uma atividade direcionada ao movimento proposta pelas educadoras de seis salas de crianças de zero a três anos de idade, embasada no método da pesquisa-ação. A observação da rotina ocorreu sob a orientação do instrumento ROTIN e a observação das atividades pedagógicas direcionadas foi norteada pelo instrumento ROBSEV, ambos criados pelos pesquisadores e com parceria da equipe escolar. Os dados obtidos com as observações da creche demonstram que o movimento é presente em suas atividades cotidianas e de forma interligada com os demais eixos. Porém, foi verificada poucas vezes a incidência do movimento instrumental especificamente como atividade central. Os resultados das atividades práticas demonstraram que as professoras responsáveis realizam ações pedagógicas importantes do ponto de vista interdisciplinar, relacionando o eixo movimento com todos os conteúdos do RCNEI (BRASIL, 1998a).

Palavras-Chave: Interdisciplinaridade; Movimento; Educação Física; Educação Infantil.

SOARES, Daniela Bento. **The dialogue in kindergarten: the movement, the interdisciplinarity and the Physical Education**. 2015. 207 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

ABSTRACT

The Study Group of Physical Education in Childhood – GEEFIDI – from FEF-UNICAMP has been investigating different biological, social and pedagogical aspects that involve children and their movements while in the kindergarten (EI). The interdisciplinarity has been showing an essential factor for the children development in integral way, besides, EI is not divided into subjects. The movement is one of the potentials to be developed in this age group and, through this, all knowledge axis can be linked to different pedagogical actions. The movement is the first language of a child and responsible for the understanding of a series of concepts, as well as being the instrument of the child's autonomy and socialization. The Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998a) – propose that the 'world's knowledgment' is transmitted through the following themes: visual arts, oral and written language, nature and society, math, music and, finally, movement. In this way, De Marco (2012) proposed a model which indicates that the movement can be an articulator axis of the other contents. Considering this, the study aims to investigate if the movement can, in fact, connect different contents in the interdisciplinary activities in the kindergarten. In a specific way, the objectives of this study are to describe what the guiding documents of EI in Brazil say about movement and interdisciplinarity and if there is correspondence to this model in a kindergarten from a city of São Paulo state. We made a massive observation of the school routine and another directed activity about the movement proposed by educators of six classrooms from four months to three years old, in a research-action approach. The routine observation occurred based on the ROTIN instrument and the directed activity through the ROBSEV instrument, both created by researchers in partnership with the observed educational group. The data obtained with the kindergarten's observations show that the movement is present in their diary activities, always connected to other axis. However, it was verified in few times the incidence of instrumental movement specifically as a central activity. The results of practical activities showed the responsible teachers doing interesting activities from an interdisciplinary point of view, connecting the movement with all contents of RCNEI (BRASIL, 1998a).

Keywords: Interdisciplinarity; Movement; Physical Education; Kindergarten.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	1
2 OBJETIVOS.....	7
3 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	9
3.1 O movimento das crianças pequenas.....	9
3.2 Teoria, metodologia e conceito: a interdisciplinaridade.....	17
4 O Movimento e a interdisciplinaridade nos documentos norteadores brasileiros.....	29
4.1 Movimento	48
4.2 Música	54
4.3 Artes Visuais	56
4.4 Linguagem Oral e Escrita.....	57
4.5 Natureza e Sociedade.....	59
4.6 Matemática	61
5 METODOLOGIA.....	65
5.1 A Pesquisa-Ação	65
5.2 Etapas da pesquisa.....	70
5.2.1 Estabelecimento de parceria com a escola e com a Prefeitura Municipal e aspectos éticos da pesquisa	70
5.2.2 Diagnóstico.....	73
5.2.3 Reflexão teórica-prática sobre a temática do desenvolvimento infantil e das atividades pedagógicas relacionadas ao movimento	74
5.2.4 Avaliação da pesquisa	76
5.3 Etapa Diagnóstica.....	76
5.3.1 Procedimentos	76
5.3.2 Participantes	80
5.3.3 Instrumentos de Pesquisa	80
5.3.4 Análise dos dados	98
6 ANÁLISE DOS RESULTADOS	99

6.1 Resultados do ROTIN	99
6.2 Resultados do ROBSEV	124
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS	159
ANEXOS E APÊNDICES	165
Apêndice A - Parecer de Aprovação do CEP/FCM/UNICAMP	165
Apêndice B - Autorização de participação da CEMEI/EMEI P. A. B.	167
Apêndice C - Documento protocolado à Prefeitura Municipal	169
Apêndice D – ROTIN.....	172
Apêndice E – ROBSEV.....	182

Dedico este trabalho, todo meu carinho e amor, melhores lembranças e memórias, aos meus avôs, Zezinho e Mário.

AGRADECIMENTOS

Eis que é chegado o momento tão esperado destes dois últimos anos: o agradecimento! Não seria possível chegar até aqui se não fosse o apoio, o carinho e o incentivo de tantos que me cercam. Afinal, nestas páginas não estão relatados somente as leituras inacabáveis, um objetivo científico, a coleta e a análise dos dados e as considerações finais de uma teoria, mas também os aprendizados ainda latentes, os valores que vamos conservando em nós, as descobertas daquilo que nos é tão precioso!

Por isso, antes de tudo, gostaria de agradecer à Deus, pois somente Ele poderia ter me conduzido a mais essa realização! À Maria, minha Mãe querida, que tantas vezes escutou meu chororô nestes dois anos. A Eles confio meu futuro, com a certeza de um lindo caminho!

Aos meus pais, Marta e José Augusto, e a minha irmã Patrícia, aos quais devo mais que um agradecimento. É preciso muito amor para ter tanto carinho, cuidado, paciência e incentivo. Meu amor por vocês vai além desta vida! À Madalena também!

Ao meu namorado, Thiago, muito obrigada por todos os momentos de compreensão, carinho e entendimento. É sempre melhor quando divido tudo com você. Te amo!

Às minhas avós, Eliza e Lourdinha, que estão me ensinando que é possível continuar firme mesmo quando tudo parece desabar! As senhoras são muito queridas por mim! Um beijinho para as duas e toda nossa família.

Devo também um agradecimento especial para o meu orientador, Professor Ademir de Marco, afinal, são cinco anos de orientação! Foram tantas parcerias em projetos, relatórios, reuniões, edições de “Farra nas Férias”... mas também tantos conselhos, exemplos e experiências, sempre oferecidos com carinho e gentileza. Tenho orgulho de ser sua orientanda!

Outros professores também merecem meu agradecimento, em especial aqueles da área de Educação Física e Humanidades. Vocês me fizeram lembrar que nada é mais importante do que um ideal e que lutar por ele é o que nos torna dignos de seu merecimento.

Gostaria de agradecer também o Professor Marco Antonio Coelho Bortoleto, por sempre estar disposto a mostrar novos caminhos e novos olhares. Obrigada por sua disposição em sempre me orientar e direcionar.

Gostaria de agradecer imensamente aos amigos dos grupos de estudo que hoje faço parte, GEEFIDI e GPG. Aos amigos do GEEFIDI, muito obrigada pelo carinho, apoio e todos os desafios que enfrentamos juntos! É muito bom contar com vocês. Aos mestres do GPG, meu agradecimento pela companhia, pelos ensinamentos e sugestões. Com muito carinho, gostaria de agradecer à Professora Elizabeth Paoliello, por todo o apoio e incentivo em todos esses anos!

Não posso deixar de agradecer ao GGU, ao grupo e aos seus integrantes, simplesmente por existirem como são! Os momentos neste grupo são especiais e realizam muitos sonhos. Obrigada por tudo!

Às amigas que estes grupos me deram e que me acompanham nos bons e maus momentos, muito obrigada! Um beijo especial à Fernanda, à Helen, à Ana Li, à Leonora, à Gabriela, à Rosana, à Tabata e à Tuti. A gente aprende muito mais no dia-a-dia do que se imagina!

Às Professoras, amigas e exemplos Michele Carbinatto e Cintia Moura, de quem tanto gosto e que me proporcionam tantas oportunidades!

Eu não canso de dizer também à Larissa Graner que todas as coisas lindas são feitas com amor. Ela é uma das pessoas que tem mais amor que eu conheço e por isso constrói imensidões! Muito obrigada por estar presente em minha vida nestes anos.

Gostaria de agradecer aos funcionários da FEF-UNICAMP, em especial à Simone, Dora, Márcia e ao Frigo, por toda ajuda e cuidado. A Andréia, que com tanta atenção e gentileza revisou mais um trabalho meu. Muito obrigada!

Toda minha gratidão ao Colégio Educap e todos os momentos lindos que me proporciona, nas pessoas de Margarida, Flávia e Marcus. Agradeço pela compreensão e apoio em todas as ideias e por permitirem a convivência com essas alunas lindas.

Queridas alunas, cada aula que passo com vocês justificam e validam a escolha que fiz por essa profissão. Amo muito vocês!

Por fim, e agora sim, o motivo dos agradecimentos desta dissertação, agradeço de coração às Mestres membros da minha banca, Professoras Marynelma, Ida e Elaine, que com tanto carinho atenderam ao nosso convite para avaliarem este trabalho. Agradeço também às educadoras e coordenadoras da escola em que a pesquisa foi desenvolvida, por toparem participar desta pesquisa conosco!

Meu “muito obrigada” aos colegas do GEEFIDI com quem junto construí os instrumentos, coletamos e analisamos os dados e discutimos as considerações deles retiradas, em especial: Ana Lúcia, Camilla, Fernanda, Gabriela, Jônatas, Laís, Lucas, Marcelo, Nathália, Rogério, Rosana, Talita e Professor Ademir!

Agradeço ao CNPq pelo financiamento deste projeto.

Finalmente, agradeço às famílias e as crianças desta pesquisa, para quem todos os nossos esforços são endereçados. Muito obrigada!



LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo interdisciplinar na Educação Infantil.....	4
Figura 2 – Desenvolvimento histórico do movimento na EI.....	13
Figura 3 – Modelos de integração do currículo.....	21
Figura 4 – Dez modelos de integração do currículo.....	23
Figura 5 – Modelos da categoria “dentro de uma disciplina”.....	24
Figura 6 – Modelos da categoria “entre diferentes disciplinas”.....	26
Figura 7 – Modelos da categoria “dentro e entre os alunos”.....	27
Figura 8 – Documentos principais para a Educação Infantil.....	30
Figura 9 – Breve explicação sobre as abordagens curriculares.....	34
Figura 10 – Representação em quatro fases do ciclo básico da pesquisa-ação.....	68
Figura 11 – Organograma das etapas da pesquisa.....	70
Figura 12 – Professores participantes da reunião de apresentação da pesquisa.....	71
Figura 13 – Diretores e membros do GEEFIDI participantes da reunião de apresentação da pesquisa.....	72
Figura 14 – Primeira página do ROTIN.....	82
Figura 15 – Sessão referente ao acolhimento.....	83
Figura 16 – Parte do ROTIN reservada ao café da manhã.....	84
Figura 17 – Sessão referente à troca de fraldas.....	85
Figura 18 – Tabela referente às atividades do período da manhã.....	86
Figura 19 – Sessão referente às refeições.....	87
Figura 20 – Registro do momento do sono.....	88
Figura 21 – Segmento do ROTIN destinado ao controle de saída das crianças.....	89
Figura 22 – ROTIN referente ao banho completo.....	90
Figura 23 – Espaço dedicado para anotações extras.....	91
Figura 24 – Página inicial do ROBSEV.....	92
Figura 25 – Tabela do ROBSEV sobre a descrição da atividade.....	93
Figura 26 – Sessão referente à organização da atividade no ROBSEV.....	95
Figura 27 – Parte do ROBSEV dedicada aos Alunos.....	96

Figura 28 – Sessão para informações das educadoras.....	97
Figura 29 – Interdisciplinaridade da atividade observada.....	129
Figura 30 – Foto panorâmica da sala CriCri, no programa PRODECAD/UNICAMP.....	132
Figura 31 – Eixos envolvidos na atividade da sala AG I B.....	136
Figura 32 – Eixos abrangidos na atividade proposta pelo AG II A.	141
Figura 33 – Eixos envolvidos na atividade da turma AG II C.	145
Figura 34 – Representação dos eixos utilizados na atividade da sala AG II D.....	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Exemplos de estudos desenvolvidos pelo GEEFIDI e pelo PET/FEF	5
Quadro 2 – Exemplos de relações de temas para o modelo “em teia”	25
Quadro 3 – União das teorias de Alberta Education (2007a, 2007b) e Fogarty (1991).....	27
Quadro 4 – Relações com a linguagem do movimento encontradas nos Indicadores de Qualidade.....	41
Quadro 5 – Objetivos do eixo Movimento para as crianças de zero a três anos	50
Quadro 6 – Atividades sugeridas para o segmento “expressividade” do eixo Movimento	52
Quadro 7 – Atividades sugeridas para o segmento de equilíbrio e coordenação do eixo Movimento	53
Quadro 8 - Atividades observadas durante os momentos pedagógicos	103
Quadro 9 - Atividades realizadas durante o acolhimento	106
Quadro 10 - Atividades realizadas no período da manhã	109
Quadro 11 - Atividades realizadas durante o período intermediário	116
Quadro 12 - Atividades realizadas durante o período da tarde.	119
Quadro 13 - Atividades realizadas durante o período de saída.	121
Quadro 14 – Ações realizadas pelas diferentes educadoras	122
Quadro 15 - Locais utilizados em diferentes atividades	123
Quadro 16 - Eixos do RCNEI (BRASIL, 1998a) envolvidos nas atividades observadas.	151

LISTA DE SIGLAS

AG	Agrupamento
CAPES/MEC	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/ Ministério da Educação
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CEP/FCM	Comitê de Ética em Pesquisa/Faculdade de Ciências Médicas
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Educação Física
EI	Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FEF	Faculdade de Educação Física
GEEFIDI	Grupo de Estudos de Educação Física no Desenvolvimento Infantil
IC	Integração Curricular
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PA	Pesquisa-Ação
PET/MEC	Programa de Educação Tutorial/Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
ROBSERV	Roteiro de Observação de Aulas Práticas
ROTIN	Roteiro de Observação da Rotina
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TD	Trabalho Docente
TDC	Trabalho Docente Coletivo
TDI	Trabalho Docente Individual
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

1 INTRODUÇÃO

Compreendiam os gregos, há tantos séculos atrás, que não poderia haver educação completa do ser humano se ela não se realizasse integralmente através do equilíbrio harmonioso entre o espírito e o corpo (NEDEL, 2010).

O **Grupo de Estudos de Educação Física no Desenvolvimento Infantil (GEEFIDI)** foi criado e certificado junto ao CNPq em 2007, sob a coordenação do professor doutor Ademir De Marco, docente do Departamento de Educação Física e Humanidades da Faculdade de Educação Física (FEF) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), contando com a participação de docentes de outras Instituições de Ensino Superior e com alunos de graduação e de pós-graduação da FEF/UNICAMP. O referido grupo de pesquisa está instituído com quatro linhas, a) Estudos Neuropsicológicos aplicados a Educação Infantil e ao Ensino Fundamental; b) Estudos Pedagógicos aplicados à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental; c) Estudos sobre a Interdisciplinaridade na Educação; d) Estudos sobre o Crescimento e o Desenvolvimento Humano na Infância e Adolescência.

Em acréscimo, a partir de novembro de 2010 e da aprovação no Edital 09/2010 após seleção realizada pelo CAPES/MEC, iniciou-se o **Programa de Educação Tutorial PET/MEC** coordenado pelo mesmo professor e que realiza suas atividades em parceria com o grupo GEEFIDI. Este grupo, que atua por meio de proposta interdisciplinar, integra alunos de vários cursos de graduação da UNICAMP, Educação Física (EF), Artes Cênicas, Ciências Biológicas, Ciências da Computação, Medicina e Pedagogia.

As ações destes grupos desenvolvem pesquisas voltadas à Educação Básica, principalmente no nível da Educação Infantil (EI). Estes estudos visam identificar as características físicas, motoras e psicológicas de crianças que frequentam este segmento da Educação Básica, investigando também metodologias, recursos e procedimentos pedagógicos que possam ser introduzidos nesses espaços escolares. Desta forma, foi possível acumular ao longo dos últimos anos experiências no campo da intervenção junto à rede estadual e municipal de ensino de Campinas e região, além dos espaços educativos da própria UNICAMP.

A interdisciplinaridade, método adotado nos estudos deste grupo, é uma premissa muito presente em nosso cotidiano. Diversas situações demonstram a maneira

como constantemente relacionamos diferentes conhecimentos para resolver conflitos e interagir com as atividades de estudo e trabalho. Os cozinheiros, por exemplo, utilizam-se dos conhecimentos da matemática, como as frações, e da física, como os pontos de ebulição de diferentes substâncias, para preparar receitas; os velejadores precisam movimentar-se de maneira adequada, como prediz a biomecânica, considerando a preparação física realizada previamente às provas, alimentando-se e treinando corretamente, como predizem a biologia e a EF (CONE et al., 1998).

Na infância, entretanto, os conhecimentos necessários para agir nas mais diferentes situações estão sendo adquiridos. Para a criança, o adulto precisa explicar as ligações existentes entre os aspectos envolvidos, pois para ela não é claro que dissociações poderiam ocorrer. As respostas para as perguntas como “de onde vem o leite?” e “como se forma o arco-íris?” envolvem não apenas um conhecimento, mas questões das áreas da biologia, física, química, dos estudos sociais e estão relacionadas com as artes e com o movimento humano. Esta integração de vários campos do conhecimento define o conceito de interdisciplinaridade.

A EI é um nível de ensino sumariamente interdisciplinar. Ao passo que considera a não disciplinarização de seus conteúdos, muitas relações entre os conhecimentos transmitidos devem ser feitas e são intencionadas pelos professores nas intervenções pedagógicas com as crianças pequenas. O movimento é um destes temas e pode possuir a capacidade de impulsionar a articulação dos demais eixos do conhecimento.

O debate sobre a importância do movimento na EI se mostra muito explorado pela literatura (PIAGET, 2001; SAYÃO, 2002; WALLON, 2005; DE MARCO, 2012). Como propulsor das relações corporais e do simbolismo que se amplia e se articula com a aquisição da fala, o movimento é uma forma de linguagem que propicia elaboração e organização da condição de ser físico, afetivo, histórico e social, e, portanto, transformar a criança em sujeito cultural.

Apesar disso, o papel do movimento na rotina deste nível de ensino e a qualidade das intervenções realizadas em seu trabalho muitas vezes não atendem ao esperado para o bom desenvolvimento infantil. Diversos quadros a este respeito são descritos por Kishimoto (2001), Faria, Brolo e Tolocka (2007) e Brolo e Tolocka (2010), os quais constatam que as crianças neste nível escolar estão muitas vezes sujeitas a rotinas estressantes e passam a maior parte do tempo com movimentação restrita, frequentemente

aguardando a disponibilidade da equipe pedagógica após as atividades de cuidar. Bógus e colaboradores (2007) relatam que faltam profissionais para cuidar das crianças e assim, os fatores psicopedagógicos e motores não são priorizados cotidianamente. A maior parte do período escolar fica destinada à alimentação e à higiene.

Como descrito por Falkenbach, Drexler, Werle (2006) e por Garanhani (2002), este quadro nos leva a refletir e buscar uma concepção de EI que valorize o movimento corporal não somente como uma necessidade física e motora, mas também como uma capacidade expressiva e intencional. Isso seria possível ao garantir como meta deste nível de ensino o oferecimento de um cotidiano que contemple diferentes linguagens.

Cerisara (1999), em concordância com inúmeros outros estudiosos da faixa etária, reafirma que o trabalho em creches e pré-escolas não pode ser reduzido ao ensino de conteúdos e disciplinas que fragmentam o conhecimento, mas precisam envolver diferentes contextos educativos em processos que constituam a criança em suas dimensões intelectuais, sociais, emocionais, expressivas, culturais e interacionistas. A disciplinarização não é uma prática recomendada para esta faixa etária (SAYÃO, 2002) e tais argumentos fortalecem a caracterização do movimento como uma linguagem nesta fase.

Durante as atividades que envolvem o movimento, as crianças conseguem explorar as interações sociais e suas articulações com o meio ambiente, conhecendo espaços, entendendo noções de distância, quantidade e tamanho, e as relações entre objetos (dentro e fora, em cima e embaixo), com ou sem o acompanhamento de músicas. Ao contrário, se analisarmos as ações espontâneas e cotidianas da criança, como o brincar, podemos notar que o movimento é fator intrínseco da atividade infantil. Quase não existem brincadeiras sem movimentos na primeira infância.

Desta maneira, fica claro que o movimento pode e deve ser um elemento de ligação entre os conteúdos propostos para a criança pequena. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a) propõe que o conhecimento de mundo seja transmitido às crianças nos seguintes temas: artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, matemática, música e, enfim, movimento. O documento indica que a construção do conhecimento, baseada nestas áreas, deva se processar de maneira integrada, havendo interações entre os diferentes eixos sugeridos (BRASIL, 1998a).

Unindo esta premissa e todos os argumentos apontados acima com relação à

importância do movimento para esta faixa etária, De Marco (2012) propôs o modelo abaixo, indicando que o movimento pode ser um eixo articulador dos demais conteúdos da EI, constituindo uma metodologia para outras esferas do conhecimento. Além disso, é claro, o movimento deve ser incluído e desenvolvido também como um conteúdo, em atividades específicas e que possam ser oferecidas pelas pedagogas responsáveis pelas turmas (já que na cidade de Campinas, especificamente, onde a maioria dos estudos do grupo é realizada, não há professores de EF na rede pública).



Figura 1 – Modelo interdisciplinar na Educação Infantil.
Fonte: De Marco (2012).

Portanto, é importante destacar que o movimento constitui “meio” e não apenas “fim” (embora também o seja), se alinhando às proposições teóricas recentes que lançam luzes sobre o caráter interdisciplinar e, mais especificamente, sobre as ações que a EF pode ter no sentido de contribuir com o desenvolvimento global da criança. Docentes e pesquisadores relacionados com disciplinas e linhas de pesquisa das Ciências Humanas, destacando a História, Antropologia, Sociologia, Filosofia, Psicologia, Neuropsicologia, Música, Biologia, entre outras áreas, contribuíram de maneira significativa para demonstrar que o movimento é muito relevante e deve coexistir com os demais conteúdos que compõem este campo do conhecimento. Assim, os objetivos traçados nesta proposta, incluem a busca deste equilíbrio na convivência com as crianças, a fim de permitir o que é

sugerido pela cultura de movimento, que é o livre “se movimentar”, que conduz a exploração de diferentes conceitos necessários para o desenvolvimento da criança.

Seguindo estes pressupostos, alguns exemplos das pesquisas desenvolvidas pelo GEEFIDI e pelo PET podem ser observados no quadro abaixo:

Quadro 1 – Exemplos de estudos desenvolvidos pelo GEEFIDI e pelo PET/FEF

ESTUDOS DESENVOLVIDOS	OBJETIVO GERAL
Estudo do desempenho motor e do estado nutricional na Educação Infantil	Realizar acompanhamento semestral ou anual da curva de crescimento e de desenvolvimento motor das crianças.
A capoeira na Educação Infantil: a participação do professor de Educação Física	Desenvolver proposta de atividades motoras fundamentadas nos gestos da Capoeira para crianças de quatro a seis anos da Educação Infantil.
Proposta pedagógica da técnica do origami e sua influência no desenvolvimento da coordenação motora fina na Educação Infantil	Desenvolver uma proposta pedagógica de técnicas de origami para alunos de Educação Infantil.
Jogos e brincadeiras em instituições de ensino infantil – em busca de autonomia e criatividade.	Discutir sobre a criação de espaços de brincar em instituições de ensino infantil, demonstrar a importância da atuação integrada de todos os profissionais que atuam neste nível de ensino e identificar as condições do “brincar” da criança em seu ambiente familiar.
Semana Cultural – Oficinas Artísticas	Desenvolver atividades pedagógicas, alicerçadas nos conteúdos da dança, teatro e circo, com crianças em idade da Educação Infantil.
<i>KinderGym</i> : a criança brincando de ser ginasta na Educação Infantil	Estruturar um espaço físico apropriado para a convivência de crianças com equipamentos de ginástica, pedagogicamente adaptados para a faixa etária da Educação Infantil, incentivando a criatividade e a livre exploração.
O circo e as intervenções da Educação Física na Educação Infantil	Introduzir a técnica de malabares com a prática de jogos malabarísticos como um recurso pedagógico, contribuindo para a estimulação e o desempenho de qualidades motoras em crianças da Educação Infantil.
Contação de histórias, Educação Física e a interdisciplinaridade na Educação Infantil	Investigar se a técnica de contação de histórias consiste em uma estratégia pedagógica para a prática interdisciplinar na Educação Infantil visando à integração dos diversos eixos de conteúdo previstos no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998a).
Análise da formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil – Estudo dos municípios da região metropolitana de Campinas.	Investigar junto às escolas de Educação Infantil mantidas pelas Secretarias de Educação dos dezenove municípios da Região Metropolitana de Campinas o nível e tipo de formação dos profissionais que nelas atuam diretamente com o componente pedagógico das mesmas.
Projeto político pedagógico para Educação Infantil - Estudo sobre a Região Metropolitana de Campinas.	Investigar o atual estágio de oferecimento da Educação Infantil e o Projeto Político Pedagógico para as escolas de Educação Infantil nos dezenove municípios que compõem a Região Metropolitana de Campinas.

Considerando todo o histórico apresentado, de forma sucinta, a pergunta

norteadora específica desta dissertação de mestrado é: “Pode o movimento articular os demais conteúdos em atividades interdisciplinares na EI?”. Assim, buscamos também encontrara resposta das próximas perguntas: “O que dizem os documentos norteadores da EI no país sobre o movimento e a interdisciplinaridade?” e “Está o movimento articulando os demais eixos do conhecimento do RCNEI (BRASIL, 1998a) em uma creche de uma cidade do interior do estado de São Paulo?”. Enquanto a primeira resposta será uma análise teórica sobre o tema abordado, a segunda resposta constituirá um exemplo prático do que pode ocorrer no cotidiano da rede pública do país com relação a este assunto.

A premissa indutora desta pesquisa está fundamentada no pensamento de que a área da EF pode contribuir de forma significativa com a construção de uma metodologia interdisciplinar de pensar e estudar o movimento para esta faixa etária, compondo em parceria com o/a pedagogo/a e os demais profissionais da infância formas de intervenção neste nível de ensino que possam estimular o desenvolvimento pleno da criança. A presença do profissional de EF pode ocorrer em diferentes momentos, pelo aconselhamento de práticas pedagógicas com relação ao movimento, com a supervisão do planejamento escolar ou mesmo através da formação continuada dos profissionais generalistas, em um trabalho de parceria a equipe pedagógica. Desta maneira, se fará presente influenciando positivamente a formação interdisciplinar das crianças, sem realizar a disciplinarização do nível de ensino e mantendo-o interdisciplinar e completo.

Julgamos importante que todo este contexto seja destacado no início deste estudo para que fique claro que este constitui um subprojeto de uma pesquisa ampla e que abarca diferentes aspectos da EI. Além disso, o presente projeto possui sua importância justificada dentro deste grupo de estudos e da área da EF, interdisciplinar, pois representa base para ideias e aprofundamentos teóricos, ao mesmo tempo em que provê modelos para pesquisas.

2 OBJETIVOS

O objetivo central desta dissertação foi buscar o esclarecimento sobre se o movimento pode ser um fator articulador dos demais conteúdos na EI, conhecimentos esses correspondentes aos eixos da área Conhecimento de Mundo propostos pelo RCNEI (BRASIL, 1998a).

Os objetivos específicos deste estudo consistem em identificar nos documentos norteadores da EI no país as premissas indicadas com relação ao movimento e a interdisciplinaridade e realizar um diagnóstico sobre a relação do movimento com os outros eixos do RCNEI (BRASIL, 1998a) em atividades ocorridas em uma creche de uma cidade do interior do estado de São Paulo.

3 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Ajudar jovens mentes a descobrir que “grossas raízes correm por baixo da terra enquanto, ao contrário, as flores na superfície possuem apenas finas hastes” é a missão de professores e alunos. (FOGARTY, 1991).

3.1 O movimento das crianças pequenas

Muito se tem discutido a respeito do papel do movimento na vida do ser humano e muitas concepções vêm demonstrando, atualmente, sua importância especialmente para a criança. O movimento é a forma de expressão mais utilizada na infância e quanto mais nova a criança for, menor é o espaço entre a emoção e a ação (WALLON, 2005). Assim, movimento é linguagem desde a mais tenra idade.

Basei (2008, p. 5) afirma que

O corpo fala, cria e aprende com o movimento. Expressando-se através de gestos, que são ricos de sentido e de intencionalidades. Entretanto, pela vivência de uma história de repressão, os sujeitos deixaram de perceber seu próprio corpo, seus desejos e suas vontades expressos no movimentar-se humano.

Ao se referir sobre o gesto e o movimento, a autora retoma que as manifestações corporais foram influenciadas por uma visão dualista e racional, sustentadas pela concepção positivista. Este pensamento cartesiano que separa o sujeito entre corpo e mente privilegiando as tarefas cognitivas desconsidera o corpo como elemento fundamental do processo de produção do conhecimento. Assim, as manifestações ligadas ao corpo e sua expressão por meio do movimento passaram a ser desencorajadas ou então utilizadas para uma educação instrumental, tentando tornar o movimento mais econômico e eficiente, “correto”, para determinadas finalidades técnicas e/ou econômicas.

Bracht (1999) reafirma esta ideia, ao lembrar que ainda seria possível um terceiro tipo de educação além da intelectual e da física ou corporal: a moral. Embora cada uma tivesse um alvo diferente, a finalidade seria sempre a mesma, a de reger o comportamento humano. “O corpo deve servir. O sujeito é sempre razão, ele (o corpo) é

sempre objeto; a emancipação é identificada com a racionalidade da qual o corpo estava, por definição, excluído.” (BRACHT, 1999, p. 70).

Assim, segundo as ideias iluministas vigentes nesse pensamento, a emancipação humana se daria pela razão e ao corpo não era atribuído papel significativo na construção de uma prática emancipatória. Bracht (1999) considera ainda que até mesmo as teorias da construção do conhecimento, como as teorias da aprendizagem, são “desencarnadas”, pois o papel do corpo neste processo é marginalizado.

Entretanto, o apogeu de teorias da educação, como as de Piaget (2001), Vygostky (1986) e Wallon (2005), traz à tona a discussão da importância vital do movimento no desenvolvimento da criança. Com a disseminação de tais ideias e o estudo aprofundado da natureza da criança, percebe-se que atualmente há um esforço em recuperar “a ‘dignidade’ do corpo ou do corpóreo no que diz respeito aos processos de aprendizagem” (BRACHT, 1999, p. 71), como demonstrado inicialmente com as citações de Wallon (2005) e de Basei (2008).

Basei (2008, p. 6) demonstra sua visão de parceria a esta iniciativa, considerando que

[...] acreditamos que o corpo adquire um papel fundamental na infância, pois este é um modo de expressão e de vinculação da criança com o mundo. Portanto, o corpo não pode ser pensado como experiência desvincula da inteligência ou ser considerado apenas como uma forma mecânica de movimento, incapaz de produzir novos saberes. Como nos afirma Santin (1987, p. 34), “o movimento humano pode ser compreendido como uma linguagem, ou seja, como capacidade expressiva”, o que vai muito além desta concepção mecanicista do movimento.

Para Palomo (2001), o movimento é uma forma de linguagem, pois se caracteriza como um sistema complexo de significação e comunicação, podendo ser tanto verbal como não verbal, baseada no emprego de imagens, sons e gestos.

Cada criança possui inúmeras maneiras de se relacionar com o mundo, inclusive de se movimentar. Estas diferentes linguagens desenvolvidas pelos gestos, pelas brincadeiras, pelo ato de jogar, falar e pensar constroem sua cultura e sua identidade infantil (BASEI, 2008). A criança se expressa com seu corpo por meio de diferentes movimentos

e, assim, explora e apreende as informações do mundo, estabelecendo relações com os outros e com o ambiente.

Por meio do movimento, processo ativo, as crianças pequenas encontram um meio natural de aprendizado e entendem noções de dimensão, distância, tempo, peso, tamanho, posição, forma e linguagem simbólica. Além de estimular o desenvolvimento neuropsicomotor, é um modo de expressão e comunicação, motivador e que prende o interesse (CONE et al., 1998). Por isso, para Garanhani (2002, p.109), o movimento constitui a matriz básica da aprendizagem da criança, afinal, “a criança transforma em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente, e seu pensamento se constrói, primeiramente, sob a forma de ação”. Logo, a criança necessita agir, movimentar-se para conhecer e compreender os significados presentes no seu meio (GARANHANI, 2002).

Além disso, o movimento é parte constitutiva da brincadeira de crianças pequenas. A brincadeira, momento interdisciplinar em sua concepção, é uma atividade pedagógica que influencia diretamente o desenvolvimento e o crescimento infantil, pois enquanto a criança se movimenta e explora espaços e relações, muitos conceitos e valores vão sendo adquiridos. Roedel e França (2004) mostram que o ato de brincar representa uma ótima estratégia para o desenvolvimento de noções de relações sociais da criança, como aprender a aceitar o outro e as regras impostas pela sociedade. Pasdiora e Hort (2006) alertaram que os estímulos de importantes capacidades, como a criatividade, a atenção, a imitação, a memorização, a imaginação, a autonomia e a socialização se dão por meio da ludicidade. Winnicott (1975) acentua que a brincadeira depende de experiências vivenciadas, não podendo ser herdada pela criança.

A brincadeira é então o momento no qual o movimento se expressa, pois ela não ocorre com a criança estática, mas desenvolvendo habilidades de rastejar, engatinhar, agarrar, andar, correr, saltar, chutar, ou seja, realizando uma série de combinações motoras infundáveis.

A brincadeira, ou o movimento trabalhado de forma lúdica, pode significar a libertação da obrigação presente na escola em favor do prazer da atividade infantil, pois,

como afirma Oliver (1999 citado por MOREIRA, SCHWARTZ, 2009), a escola priva as crianças da liberdade, da espontaneidade e da alegria, em prol de ser um local de “pré-paração”, da racionalidade, da produtividade e da competitividade.

Ainda, de acordo com Martins (2009, p. 26), a brincadeira

[...] é própria das crianças em fase pré-escolar, quando os objetos perdem a sua força dominadora e a sua ação passa a ser regida pelo campo das ideias, ou seja, pelas regras de funcionamento das situações ou dos papéis sociais, aos quais ela se submete, agindo de modo independente ao que ela vê. A criança brinca imaginativamente não se apoiando, somente, em sua percepção imediata, mas pelo significado que atribui à circunstância.

Sendo assim e retomando Bracht (1999, p. 81), após a revisão das diferentes abordagens com a qual a EF foi tratada ao longo de muitas décadas no Brasil e no mundo, “é fundamental entender o objeto da EF, o movimentar-se humano, não mais como algo biológico, mecânico ou mesmo apenas na sua dimensão psicológica, e sim como fenômeno histórico-cultural”. O papel do movimento na infância e especificamente em nosso local de atuação, a escola de EI, é bastante claro, embora a forma como isso deva ocorrer ainda esteja em processo de construção. É preciso um esforço conjunto de pesquisadores e principalmente de professores que atuam cotidianamente com as crianças a fim de se construir uma metodologia do movimento para a EI, enquanto linguagem e expressão corporal.

Na literatura sobre a educação do corpo da criança pequena, os trabalhos de Garanhani e Moro (2000) e Garanhani (2002) destacam-se, por apresentar discussões pouco realizadas no âmbito da EF no Brasil. A autora realiza um sucinto, porém esclarecedor histórico sobre a escolarização do corpo infantil e sua relação com a EF, desde o século XVIII até os dias de hoje. A fim de agregar estas informações neste estudo, destacamos o esquema abaixo com os dados históricos da autora.

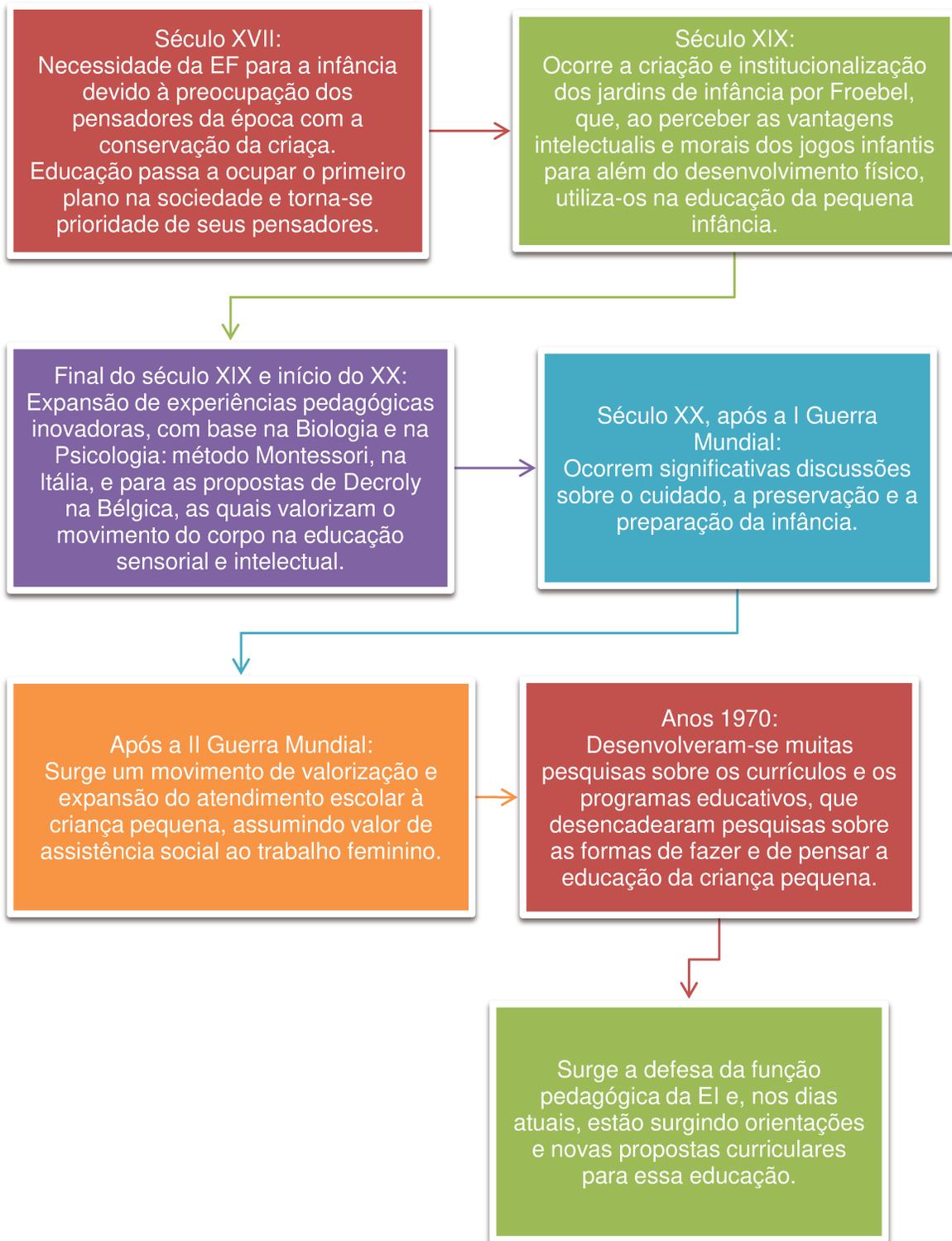


Figura 2 – Desenvolvimento histórico do movimento na EI.
 Fonte: Adaptado de Garanhani (2002)

Foi então, durante o século XIX, que os jogos e brinquedos infantis adquiriram lugar de destaque na educação da pequena infância e tornaram-se norte da EF da criança. Sobre Friedrich Frobel (1782-1852), Guirra e Prodócimo (2010) relembram que é considerado um dos primeiros educadores a se preocupar com a educação das crianças. Ele criou os *kindergartens* ou jardins de infância, os quais buscavam um espaço diferenciado para que fossem desenvolvidas atividades significativas para a formação das crianças, a partir da brincadeira. De fato, com esta função pedagógica já tão definida e com a percepção de que muitos conteúdos poderiam ser transmitidos à criança a partir da brincadeira, essa possui lugar reservado nas propostas pedagógicas até os dias de hoje. Como já citado, a brincadeira da criança pequena é, inegavelmente, motora.

No final do mesmo século e início do seguinte, os movimentos corporais passam a ter lugar de destaque nas orientações curriculares, com o objetivo de dar suporte para a aquisição e o domínio das linguagens oral e escrita.

Nos anos 1970, apresentam-se três abordagens pedagógicas da EI: a concepção assistencialista, que pretende compensar as supostas carências da criança; a concepção recreacionista, que deseja recrear as crianças para que aprendam espontaneamente pelo convívio social e lúdico; a concepção de caráter antecipatório, que se propõe a preparar a criança para o ensino fundamental. Em todas elas, pode ser observado que o movimento é peça chave para o desenvolvimento das atividades, inclusive aquelas com caráter antecipatório, principalmente se consideramos as habilidades motoras finas necessárias para a escrita e consequentemente os processos de letramento e aprendizagem dos números.

Com o conhecimento dos fatores históricos apresentados, fica claro que a presença do movimento na EI é constante e praticada, independente da função pedagógica a que se propõe, embora muitas vezes possa não ser percebida pelos educadores. Também é possível notar que a própria finalidade da EI está sendo recentemente rediscutida, com os documentos norteadores brasileiros, mas que o incentivo da movimentação da criança pequena ainda apresenta poucos argumentos claros sobre como deve ocorrer.

Especificamente sobre o histórico de desenvolvimento das creches e escolas de EI no Brasil, Bógus e colaboradores (2007) discorrem que as primeiras instituições brasileiras voltadas para o atendimento de crianças entre zero e dois anos de idade datam do

século XIX e tinham como objetivo cuidar dos filhos de mães solteiras das camadas sociais mais carentes. Posteriormente, com a pressão dos trabalhadores urbanos com o objetivo de atender à necessidade das mães de trabalharem na indústria, surgiram as creches. A partir deste momento, estas passaram a ser vistas como complementação salarial e direito dos trabalhadores. Nas décadas de 1970 e 1980, houve uma intensificação da mobilização da sociedade civil no sentido de buscar a expansão do número de creches, com apoio do movimento feminista e dos movimentos populares dos bairros.

Para Guirra e Prodócimo (2010), nos dias atuais, a escola de EI é a porta de entrada da criança no universo escolar e momento de profundas modificações na sua vida. A escola de EI, como primeira etapa da educação básica (BRASIL, 1996) e como fundamental no favorecimento do desenvolvimento infantil em nossa sociedade, deve promover e incentivar a movimentação das crianças pequenas. Garanhani (2002, p. 111) lembra que “os objetos e a organização do espaço constituem, nesse momento, uma oportunidade ou ocasião de movimentação e exploração do corpo”. Assim, o espaço da escola precisa estar preparado com o material educativo correto a ser disponibilizado na primeira infância. Para a autora, a criança apenas constitui imagem e a representa a partir do objeto quanto antes o conhece e estabelece relações corporais com o mesmo e com a situação representada. Essa capacidade se articula com a fala, a qual elabora e organiza a expressividade da criança. O corpo assume papel fundamental neste processo, pois, como já citado, é produtor da cultura infantil (GARANHANI, 2002, p.112). Segundo a autora, “Assim, os movimentos do corpo, tão importantes no desenvolvimento físico-motor infantil, também constituem uma linguagem que se constrói no processo histórico-cultural do meio onde a criança se encontra”.

Nesse argumento, é possível frisar a capacidade do movimento de unir aspectos do conhecimento, ou seja, de ser fator condutor das demais descobertas na vida da criança pequena, que o utilizará como meio para a aquisição de conceitos e como forma de facilitar a introdução de temas e compreensão dos mesmos.

Quando o movimento é realizado com os demais conteúdos, desperta nas crianças a oportunidade de “aprender fazendo”, isto é, estimula que o conhecimento seja desenvolvido a partir da própria experiência. Piaget (2001) expõe seu argumento a favor

desta teoria ao afirmar que as crianças passam do estágio pré-operatório para o operatório por meio de experiências práticas que fazem a ponte entre o que é abstrato e o que é real. Em uma aprendizagem interdisciplinar, as crianças podem combinar as modalidades de ver, ouvir e fazer, permitindo a oportunidade de usar seus potenciais para aquisição de conhecimento e o movimento é habilidade básica para que as capacidades sejam moldadas e impulsionadas.

Neste contexto, De Marco (2012) deixa explícitos os aspectos positivos para o desenvolvimento infantil, obtidos pela interação da criança com situações que estimulam os aspectos sociais, cognitivos, emocionais, físicos e motores, os quais estão contemplados nos diferentes eixos do RCNEI (BRASIL, 1998a), a partir da abordagem do movimento. Desse modo, espera-se que ocorram atividades interligadas entre os objetivos, a partir do delineamento interdisciplinar do plano pedagógico, o que pode proporcionar diálogos e ações integradas inclusive entre os atores participantes do processo pedagógico desenvolvido em instituições, como o pedagogo, o professor de música, de arte e de EF, os agentes de educação, entre outros. Citando Guirra e Prodócimo (2010, p. 172),

O trabalho corporal deve ser uma tônica coletiva, pois acreditamos que na EI tudo se dá de forma indissociável, principalmente, porque o corpo traz consigo 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.

Garanhani (2002, p. 109) destaca uma consideração de Cerisara (2000), a qual afirma que “ao eleger uma área do conhecimento para fundamentar o fazer pedagógico, é necessário estabelecer múltiplas relações da área eleita com outras áreas do conhecimento e, também, com outras teorias da mesma área”, da forma como De Marco (2012) propôs. A autora, em acréscimo, afirma que outras propostas em diferentes países atribuem ao movimento espaço privilegiado na formação pessoal e social e no conhecimento do mundo. Na Itália, a expressão “o corpo e o movimento” é apresentada como um campo de experiência, enquanto em Portugal os movimentos são organizados em expressão motora, dramática, plástica e musical, em uma área denominada “expressão e comunicação”. De fato, a área da EF não é destacada em nenhuma proposta anteriormente conhecida. Por ser

de nossa opinião que esta área pode contribuir efusivamente na educação das crianças pequenas, como já demonstrado na introdução desta dissertação, pretendemos neste estudo apresentar esta teoria.

Sendo assim, o modelo proposto por De Marco (2012) e que nos passamos a defender estaria em concordância com todas as abordagens que envolvem o movimento na EI, pois, ao garantirmos que este estará presente nas atividades dos mais diferentes eixos do conhecimento, bem como em momentos específicos para que seja incentivada a movimentação da criança, este poderá se dar em forma de jogos e brincadeiras que irão favorecer a autonomia e a identidade corporal, a socialização e a ampliação do conhecimento das práticas corporais infantis (GARANHANI, 2002), em propostas interdisciplinares.

Assim, Garanhani (2002, p.118) apoia novamente esta concepção, ao afirmar que o “movimento corporal da criança não é somente uma necessidade para o seu desenvolvimento físico-motor, mas também um conhecimento que, traduzido em linguagem, contribui para a sua constituição como sujeito cultural”. E esta união pode e deve ser articulada com as outras áreas do conhecimento a que a criança está sujeita na atual EI, a qual é, em suma, interdisciplinar.

3.2 Teoria, metodologia e conceito: a interdisciplinaridade

O conhecimento, em tempos remotos, era um saber de totalidade. Gattás e Furegato (2006) lembram o ideal grego de *Paideia* para exemplificar que este conjunto de estudos completos, o qual recobria todos os saberes, reunia diferentes áreas ou disciplinas, articulando-as entre si. Este conceito era uma forma de entrelaçamento da formação humana através de uma cultura abrangente e estimuladora de aspectos como a instrução, a educação, a capacidade para aprender, talento para repartir o aprendizado e multiplicá-lo, curiosidade intelectual, o desejo de saber e de comungá-lo com o outro. Sobre a *Paideia*, baseamo-nos em Boto (2002), que resgata Comenius em sua *Didática Magna*, ao declarar que as disciplinas que tornam o conhecimento segmentado são uma das causas do atraso da

instrução.

O conceito de interdisciplinaridade é posto como uma tentativa moderna de substituição do perdido rumo da *Paideia* grega (BOTO, 2002). Thiesen (2008) afirma que a interdisciplinaridade surgiu na segunda metade do século passado em resposta a necessidade das ciências humanas e da educação em superar a fragmentação e o caráter da especialização do conhecimento, causados pela epistemologia de tendência positivista, em cujas raízes estão o empirismo, o naturalismo e o mecanicismo científico do início da modernidade. O autor ainda ressalta que esta visão mais totalizadora da realidade cognoscível e com a dialogicidade das ciências foi objeto de estudo primeiramente da filosofia, seguida pelas ciências sociais e mais recentemente pela epistemologia pedagógica, com os trabalhos de Piaget (2001) e Vygostky (1986), por exemplo. A interdisciplinaridade busca a unidade do saber e possui perspectiva instrumental, isto é, “nutre-se de saberes que se mostram pertinentes e aplicáveis a situações problemáticas concretas” (LAVAQUI, BATISTA, 2007, p. 406). Enfim, poderíamos defini-la na atualidade como qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas (ou conhecimentos que foram segmentados como objetos de estudo específicos de diferentes ciências) objetivando a compreensão de um objeto a partir da confluência de pontos de vista, a fim de promover a elaboração de síntese sobre determinado assunto e a promoção da superação da visão parcelar de mundo, resgatando a centralidade do homem, implicando reorganização do processo ensino-aprendizagem e supondo cooperação dos profissionais envolvidos (GUIMARÃES, POMBO, LEVY, 1994).

Fazenda (1995) demonstra o histórico das discussões acerca da definição de interdisciplinaridade, afirmando que em 1969 estudiosos do assunto provenientes da Alemanha, França e Grã-Bretanha concluíram que havia uma falta de precisão terminológica deste termo. Em outra época, Lavaqui, Batista (2007) apresentam diferentes autores que discutiram sobre este tema, apoiando os trabalhos de Santomé (1998) e Fazenda (1995). No Brasil, a interdisciplinaridade foi amplamente discutida a partir da década de 1960, de acordo com Fazenda (1995).

O projeto de interdisciplinaridade nas ciências, segundo Thiesen (2008), passou de uma fase filosófica, a partir de uma vertente humanista de definição e explicitação

terminológica para uma fase mais científica de discussão do seu lugar nas ciências humanas e na educação, a partir de 1980.

Muitas concepções promovem a tentativa de tornar a interdisciplinaridade na escola novamente em uma prática possível. Assim, buscam que atividades interdisciplinares favoreçam um religamento das fronteiras entre as disciplinas ou conhecimentos, permitindo que o conhecimento seja mais harmonioso e inteiro (JAPIASSU, 1976). O currículo vigente no ensino *elementary* nos Estados Unidos da América, por exemplo, equivalente ao brasileiro fundamental, apresenta atividades interdisciplinares como parte daquelas regulares, desde a reforma curricular de 1990, segundo Cone e colaboradores (1998). Estes autores ressaltam que a importância destas atividades na escola está ligada à necessidade das crianças de possuírem oportunidades para aprender em diferentes caminhos e que neste caso, os professores têm a chance de integrar duas ou mais áreas do conhecimento, formando um grupo de trabalho para o desenvolvimento de atividades pedagógicas relevantes.

Quebrando os limites das disciplinas, a equipe pedagógica pode fazer um currículo mais relevante, pois assim tenderá a incluir conhecimentos e habilidades no contexto real (WASLEY, 1994), além de se beneficiar da aquisição do conhecimento de outras matérias e das experiências de outros professores, facilitando o planejamento do currículo e o trabalho em equipe. De acordo com essa visão, deve se apropriar de diferentes recursos e áreas com a finalidade de realmente ensinar, estando aberta ao diálogo, à comunicação, às novas propostas, proporcionando uma educação alegre e lúdica, baseada em criatividade, criticidade e motivação (NEDEL, 2010). Para tanto, é preciso destacar a função do coordenador pedagógico na organização de tais condutas e também a necessidade de discussão e reuniões área este fim proporcionadas por este profissional.

A própria Teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 1994), propõe a existência de diferentes tipos de inteligência (linguística, musical, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, intrapessoal e interpessoal) e que, para que todas as crianças tenham seu potencial total atingido, o professor deve estimular estes sete tipos de inteligência. Quando os diferentes tipos são usados em um processo de ensino-

aprendizagem, este se torna naturalmente interdisciplinar.

Cone e colaboradores (1998), no entanto, expõe algumas preocupações e cuidados apontados por pais e professores com relação à aprendizagem interdisciplinar. Em alguns casos, pode ocorrer de a linha de raciocínio e o desenvolvimento lógico de algumas disciplinas serem perdidos, bem como haver defasagem de conteúdo caso não haja um planejamento extremamente atento por parte dos diferentes professores. Estes problemas, entretanto, são exclusivos de níveis de ensino em que há o professor especialista e claros limites entre disciplinas. Para metodologias em que estes fatores não estão presentes, como é o caso da EI brasileira, o planejamento atento do professor e o importante direcionamento do coordenador podem resolver estes problemas. A ênfase do trabalho deve ser dada ao fato de que a conotação do termo “conteúdo” é diferente daquela da educação segmentada, característica do Ensino Fundamental, Médio e Superior.

Apesar de a literatura enaltecer a metodologia interdisciplinar, esta não é a única forma de integração do currículo. Muitos autores e teorias dedicam-se a estudar as maneiras de relacionar conteúdos e habilidades na educação e expõe suas considerações a fim de que cada equipe de educadores decidam em qual modelo desejam basear-se.

O método vigente no estado de Alberta, no Canadá, pode servir de exemplo para as formas de trabalho interdisciplinar na educação (ALBERTA EDUCATION, 2007a, p. 4, tradução nossa), afirmando que:

Crianças nas primeiras séries veem o aprendizado de uma maneira holística e não como áreas do conhecimento separadas. Organizar a instrução utilizando métodos integrativos pode auxiliar estudantes a realizarem conexões entre diferentes áreas. Em um planejamento de ensino-aprendizagem, professores podem desenhar juntos meios de organização do currículo que construam mais enfaticamente o entendimento de ideias chave.

Outro documento de mesma fonte (ALBERTA EDUCATION, 2007b, p. 2) propõe, para os níveis desde o *Kindergarten* (EI) ao *Grade 3* (Final do Ensino Fundamental), a Integração Curricular (IC), do inglês *Curriculum Integration*. Este não seria um novo método criado pela instituição, mas baseado nos preceitos de outros estudiosos e definido por Fogarty neste documento como:

A Integração Curricular pode ser descrita como uma abordagem para o ensino-aprendizagem que se baseia na filosofia e na praticidade. Pode ser definida como uma abordagem que reúne, propositadamente, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores a partir de uma ou de todas as áreas, a fim de desenvolver uma maior compreensão de uma ideia chave. Ela ocorre quando os componentes do currículo estão conectados e relacionados de maneira significativa, tanto para alunos como para professores.

Os benefícios deste currículo concordam com os citados por outros estudiosos neste texto, porém destacamos o argumento de que, com este método, os alunos podem pensar sobre o mundo real, já que ele reflete a forma de organização da comunidade, e que há uma maior correspondência com a forma como o cérebro funciona. O manuscrito afirma que pesquisas demonstram que os estudantes jovens precisam processar muitas informações e, ensinando-os de forma holística, este processamento cerebral pode ocorrer de maneira mais simples.

Alberta Education (2007b) indica que a integração de um currículo pode ocorrer com diferentes estratégias, há saber: intradisciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar. A figura a seguir, baseada no mesmo documento, a qual cita Manitoba Educational and Training (1997), pode auxiliar no entendimento do contexto.

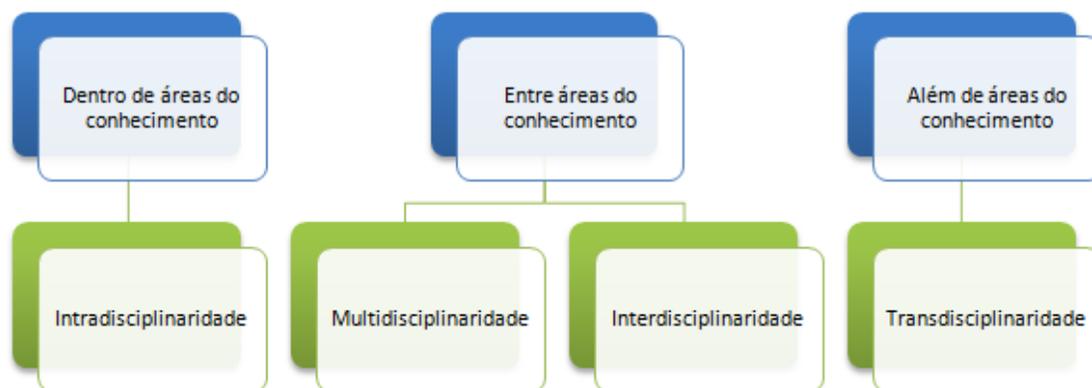


Figura 3 – Modelos de integração do currículo.
Fonte: Adaptada de Alberta Education (2007b).

A intradisciplinaridade ocorre quando o conhecimento e as habilidades são conectados dentro de uma mesma área, ou seja, o significado que o conhecimento adquire e a relevância social do assunto depende da integração de domínios cognitivos, afetivos e sociais do aluno e de seu domínio prévio da temática. Por exemplo, escrever está ligado à

leitura na disciplina de artes da língua inglesa.

Com relação às ligações entre as áreas do conhecimento, Alberta Education (2007b) apresenta duas modalidades: multidisciplinaridade e interdisciplinaridade. Na primeira delas, os tópicos, temas, assuntos ou grandes ideias reúnem resultados de diferentes disciplinas, embora estes permaneçam distintos. Isto quer dizer que o conhecimento e as habilidades são aprendidos por diferentes disciplinas, que se conectam por temas transversais, isto é, os alunos são orientados a realizar as conexões entre as áreas temáticas. Um exemplo deste modelo é a habilidade gráfica aprendida em matemática que é aplicada em ciências biológicas. No caso interdisciplinar, os tópicos ou temas são utilizados como base em conhecimentos interdependentes de cada área; os alunos são orientados a desenvolver e aplicar o conhecimento interdisciplinar de forma significativa em todas as disciplinas e na vida real. Por exemplo, explorar o assunto “comunidades” de pessoas em estudos sociais e de animais em ciências.

Quando o aprendizado está além das áreas de conhecimento, em abordagens transdisciplinares, o processo concentra-se em perguntas e projetos iniciados pelos alunos, enfatizando contextos do mundo. O conhecimento e as habilidades são interconectados e interdependentes, com menor ênfase na área do objeto. A iniciativa dos estudantes, a imaginação e a criatividade são reforçadas. O exemplo oferecido é de uma notícia sobre pontes, que pode se transformar em um projeto de classe sobre as estruturas arquitetônicas, a função social, as relações trabalhistas, os impactos ambientais, entre outros.

Fogarty (1991) completa este modelo, oferecendo outras possibilidades de combinações do conhecimento. Seu artigo “*Ten ways to integrate curriculum*” ou “Dez formas de integrar o currículo”, derivado do livro “*The Mindful School: How to integrate the curriculum*” ou “A escola consciente: como integrar o currículo” demonstra o quão complexa pode ser esta relação. Para o autor, o currículo pode se encaixar nas modalidades “dentro de disciplinas únicas”, “entre diferentes disciplinas” e “dentro e entre os aprendizes”. O modelo abaixo é baseado em uma figura deste artigo (FOGARTY, 1991):

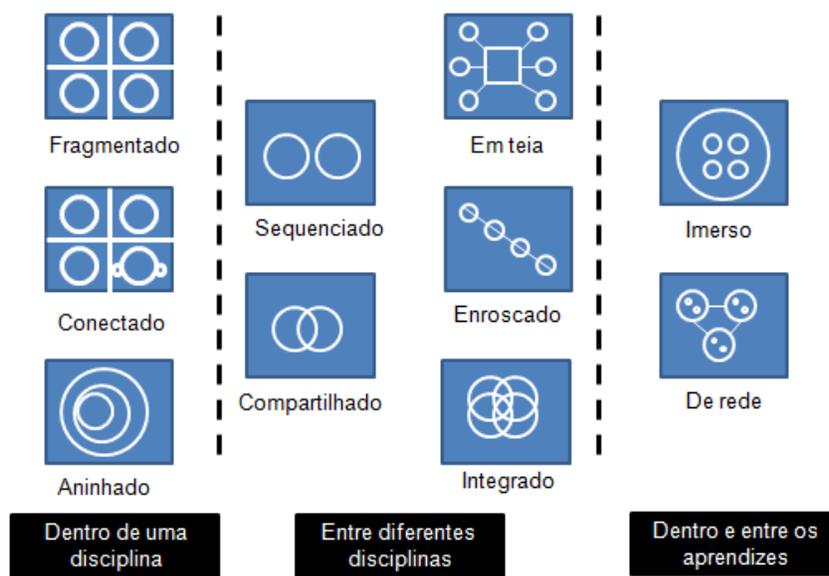


Figura 4 – Dez modelos de integração do currículo.
 Fonte: Adaptada de Fogarty (1991).

A explicação de cada modelo, a seguir, é baseada nos escritos de Fogarty (1991).

O modelo fragmentado refere-se ao modelo tradicional de ensino, com distintas disciplinas e preceitos separados. Este modelo é comparado pelo autor com um periscópio, que oferece apenas uma visão por vez e que tem seu foco direcionado a um alvo específico. As relações entre as áreas são apenas indicadas implicitamente. Esse é o modelo comum vigente nos segundo ciclo do Ensino Fundamental e no Ensino Médio brasileiros e, embora ocorra no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, é menos evidente por conta da presença da professora generalista. Podemos dizer, em suma, que esta forma de organização curricular não existe na EI, pois não existem disciplinas definidas.

Apesar de separados, os trabalhos dos diferentes professores podem “tentar peneirar as prioridades curriculares dentro de suas próprias áreas de conteúdo, um passo bastante necessário” (FOGARTY, 1991, p. 61, tradução própria).

O segundo modelo com ênfase na própria disciplina é o modelo conectado. Nele, a visão é como em um binóculo de teatro, que obtém foco nos detalhes, nas sutilezas e nas interconexões dentro de uma mesma disciplina. Estas se mantêm separadas e as

conexões são focadas dentro de cada matéria. O exemplo oferecido pelo autor é, em uma aula de biologia, a professora realizar relações entre as unidades de geologia e astronomia para explicar aspectos da evolução da natureza.

O terceiro e último modelo deste nicho do esquema é o modelo aninhado. Nele, o currículo é analisado com óculos tridimensionais, visando várias dimensões de uma mesma lição. Isto é, realizando combinações naturais, como, por exemplo, em uma lição sobre o sistema circulatório, poderia haver relação com o conceito geral de sistemas com acréscimo de fatos e entendimentos específicos sobre o circulatório. Assim, os professores podem focar em pensar habilidades de causa e efeito para que haja uma explicação mais significativa.

A figura a seguir, adaptada de Fogarty (1991) visa ilustrar esses modelos:

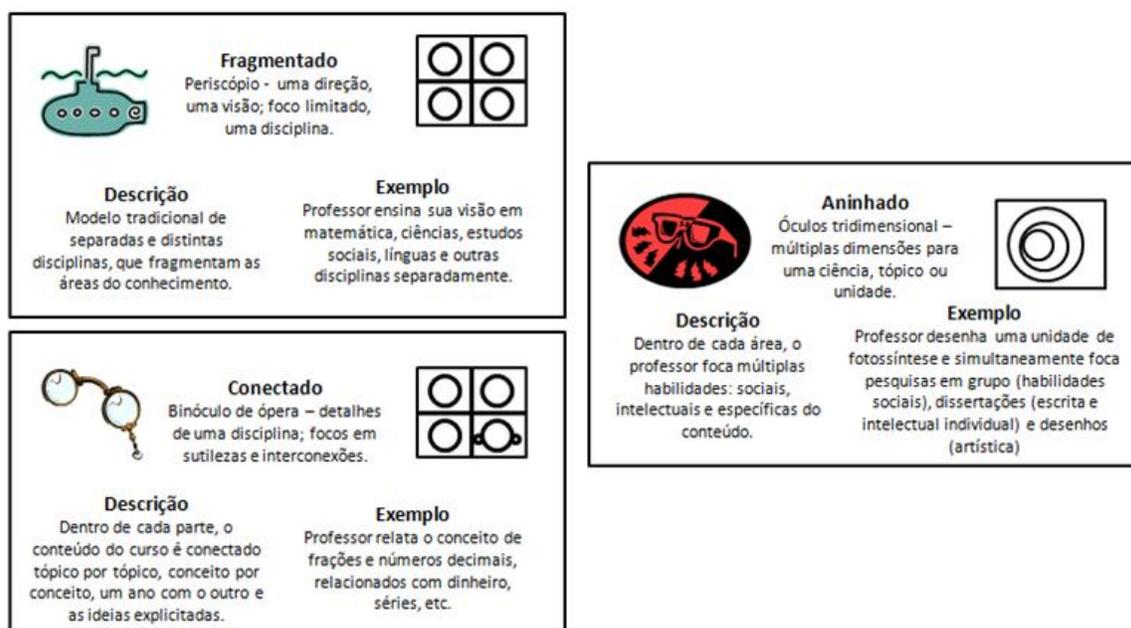


Figura 5 – Modelos da categoria “dentro de uma disciplina”.
Fonte: Adaptada de Fogarty (1991).

A seguir, serão explicados os cinco modelos de integração entre mais de uma disciplina. O modelo sequenciado proporciona uma visão por meio de óculos comuns: as lentes são separadas mais a imagem resultante delas se conecta. Assim, tópicos e unidades são rearranjados para providenciar um amplo quadro de conceitos relacionados e os

professores organizam possibilidades para que as unidades similares coincidam.

Compara-se a visão do modelo compartilhado, por sua vez, com a de um binóculo de longo alcance: este objeto traz a visão de duas disciplinas juntas em uma única imagem, utilizando conceitos sobrepostos como elementos de organização, compartilhando planejamentos ou o conteúdo de duas diferentes matérias. Os professores devem observar o conteúdo similar de suas disciplinas e efetuar o planejamento conjunto. Um quadro que retrata este modelo poderia ser o estudo coincidente de uma época histórica com a produção literária do estilo marcante daquele tempo e as artes realizadas neste período abordado.

O modelo em teia proporciona uma visão semelhante à de um telescópio, o qual observa uma “coleção” de disciplinas de uma só vez. Isso se dá pela escolha de um tema fértil para integrar os assuntos, como por exemplo, o tema invenções. Este tema pode discutir simples máquinas em ciências, leitura e escrita sobre inventores na disciplina de línguas, desenho e construção modelos em artes, realizar pequenos cálculos sobre máquinas em matemática e conhecer leis de mecânica na física.

Quadro 2 – Exemplos de relações de temas para o modelo “em teia”

Conceitos	Tópicos	Categorias
Liberdade	O indivíduo	Estórias de animais
Cooperação	Sociedade	Biografias
Desafio	Comunidade	Aventura
Conflito	Relacionamentos	Ficção científica
Descoberta	Preocupações globais	O Renascimento
Cultura	Guerra	Era Medieval
Mudança	A Orla do Pacífico	Os impressionistas
Argumento e evidência	Parcerias	Grandes obras literárias

Fonte: Adaptado de Fogarty (1991).

O modelo enroscado preconiza a visão do currículo com uma lupa, no qual grandes ideias são expandidas. Assim, o modelo abrange todas as habilidades (ouvir, ler, escrever, discutir, pensar, movimentar-se) para o aprendizado de todas as disciplinas. O conteúdo é então substituído por um assunto e a busca pelo consenso é utilizada na

resolução de conflitos em qualquer situação do problema.

O modelo integrado tem tópicos interdisciplinares rearranjados ao redor de conteúdos sobrepostos, como em um caleidoscópio. Ele combina as quatro principais disciplinas na opinião de Fogarty (1991): matemática, ciências, linguagens artísticas e estudos sociais, com a integração resultante da seleção de conteúdos comuns, como no modelo compartilhado.

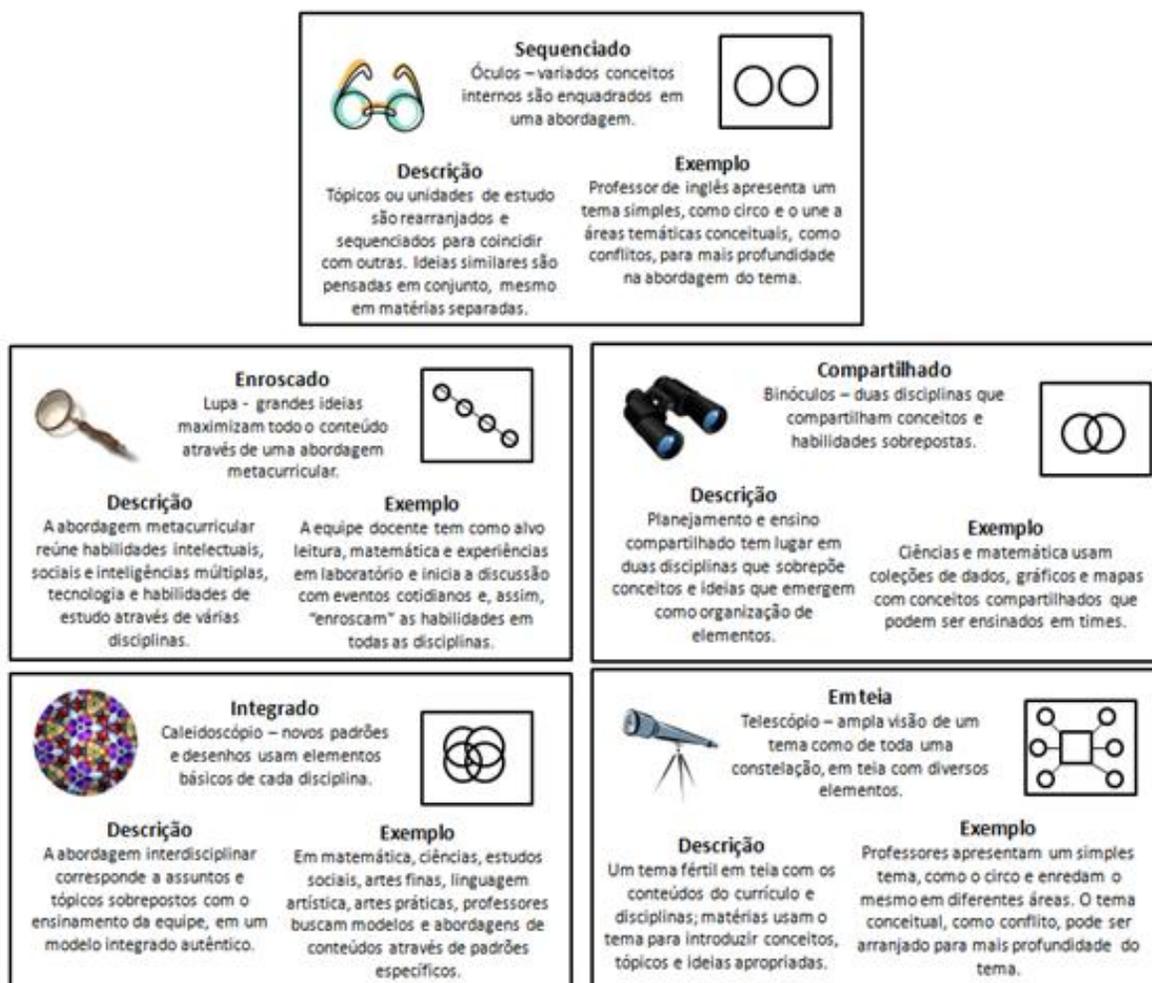


Figura 6 – Modelos da categoria “entre diferentes disciplinas”.

Fonte: Adaptada de Fogarty (1991).

A terceira e última categoria, dentro e entre os aprendizes, abrange os modelos imerso e de rede. No primeiro deles, a comparação é com a visão de um microscópio e a integração do currículo ocorre “dentro” do aprendiz, com pouca ou nenhuma intervenção

exterior.

O segundo deles é semelhante à visão de um prisma, o qual cria múltiplas dimensões e direções de focos. A comparação realizada para melhor entendimento é a de uma ligação de conferência, em que três ou quatro participantes podem conversar ao telefone. Neste modelo, o aprendiz direciona o processo de integração e somente eles conhecem as relações entre as dimensões dos campos de conhecimento, dentro de suas áreas de especialização. Um exemplo deste modelo seria a participação de uma criança aficionada por um determinado assunto em um acampamento de férias do tema, com a participação de professores de diferentes áreas ligadas ao assunto.

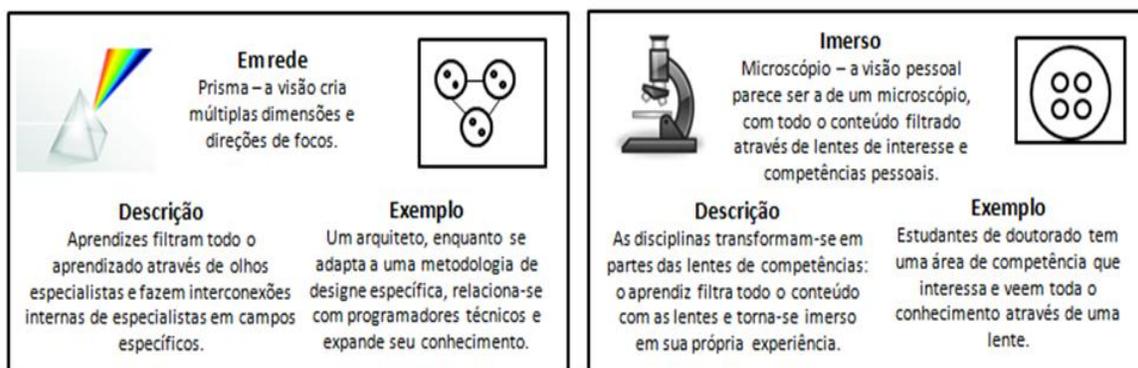


Figura 7 – Modelos da categoria “dentro e entre os alunos”.
Fonte: Adaptada de Fogarty (1991).

De forma a unir os modelos propostos pela Alberta Education (2007a, 2007b) e Fogarty (1991), criamos o modelo abaixo, indicado no quadro 3.

Quadro 3 – União das teorias de Alberta Education (2007a, 2007b) e Fogarty (1991)

	Dentro de uma mesma disciplina	Entre diferentes disciplinas		Dentro e entre os aprendizes
Modelo de Alberta Education (2007a, 2007b)	Intradisciplinar	Multidisciplinar	Interdisciplinar	Transdisciplinar
Modelo de Fogarty (1991)	Aninhado, fragmentado e conectado	Sequenciado, compartilhado, em teia	Enroscado	Imerso e em rede

Fonte: Autoria própria.

Chaves e Amorim (2009, p. 316) indicam que os professores necessitam

desenvolver a atitude de observação permanente dos fatos ocorridos na relação pedagógica e construir habilidades investigativas “da prática, na prática e a partir da prática docente, frente aos desafios realizados”. Esta preconização das reflexões sobre a interdisciplinaridade encontra grande semelhança na teoria sobre a Pesquisa-Ação, que será explorada em capítulo adiante.

Assim, apesar de muitas formas de organização do currículo e da importância das abordagens de interlocução entre os conhecimentos já apontada por inúmeros argumentos, é notado que o currículo vigente na maioria das escolas, possivelmente incentivado pelos órgãos reguladores da educação no Brasil, ainda é o modelo fragmentado e intradisciplinar em todo o Ensino Fundamental e Médio. É possível que isso ocorra, pois o foco do sistema educacional atual parece estar ligado à possíveis resultados e não ao processo em si.

Ao contrário, a EI brasileira não preconiza a separação dos conteúdos em disciplinas. Embora indique conteúdos que devam ser tratados em diferentes eixos de conhecimento, parece ser sugerido que estes sejam desenvolvidos de maneira interligada.

Em nossa análise, a EI brasileira apresenta um modelo de currículo interdisciplinar, para Alberta Education (2007a, 2007b) e “enroscado” para Fogarty (1991), pois embora não haja uma separação clara na prática, os conhecimentos são separados em eixos de orientação e há orientação para que o planejamento seja realizado de forma a atender as diferentes áreas, o que predispõe para objetivos pré-definidos.

4 O Movimento e a interdisciplinaridade nos documentos norteadores brasileiros

Tendo em vista a já analisada importância do movimento na educação das crianças pequenas e a noção, por meio da literatura de estudo da infância e dos estudos sobre o currículo integrado na escola de EI, coube-nos investigar de que forma estes dois aspectos – interdisciplinaridade e movimento – são tratados nos documentos norteadores do nível de ensino no Brasil.

Os documentos oficiais brasileiros sobre a EI evidenciam o esforço que vem sendo realizado desde a promulgação da Constituição de 1988 a fim de definir uma nova legalidade para a educação da criança pequena. Sobre isso, há quinze anos, essas iniciativas colocavam a EI “no mesmo plano da importância conferida aos demais níveis de ensino, o que tem sido especialmente inovador para a instituição creche, até então completamente à margem das análises e das intervenções da área educacional”. (BRASIL, 1999, p. 39).

Desta forma, a EI descrita hoje na legislação é uma construção resultante de diversas lutas em defesa dos direitos humanos (de mulheres, dos negros, dos indígenas, das crianças do campo e de deficientes) e que culmina no reconhecimento das crianças como sujeitos sociais com direito à educação, como cidadãos ativos, participativos e produtores de cultura.

Estes documentos abrangem temas específicos referentes ao nível de ensino e também direcionam suas normas e seus objetivos concernentes a um propósito geral da EI. A figura abaixo demonstra, temporalmente, quais são estes documentos mais importantes.



Figura 8 – Documentos principais para a Educação Infantil.
Fonte: Autoria própria.

Pode ser observado que os esforços direcionaram-se mais fortemente, em período inicial, na construção de bases epistemológicas sobre a educação das crianças pequenas, com a discussão sobre metas e temas a serem tratados neste nível de ensino, com base nos documentos referenciais e de diretrizes que asseguram os direitos e especificidade

de determinadas populações do país. A seguir, houve maior direcionamento de trabalhos com relação aos aspectos funcionais (os quais não deixam de ser educativos, mas que se dispõe a tratar da operacionalização das instituições), como parâmetros nacionais de qualidade e de infraestrutura.

A fim de investigar de que forma os temas, movimento e interdisciplinaridade, são tratados em seus textos e direcionados para o trabalho na EI, escolhemos alguns destes documentos, aqueles considerados por nós como mais relevantes, para análise. Os documentos Constituição Federal (BRASIL, 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 1996) e Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) foram escolhidos por serem indicados como os documentos norteadores da educação básica na apresentação da Secretaria de Educação Básica, no site do Ministério da Educação (www.portal.mec.gov.br). Os documentos, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a) e sua revisão (BRASIL, 2013), Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para as instituições de Educação Infantil (2005b) e Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as instituições de Educação Infantil (2005c) foram analisados, pois estão disponíveis no *link* “Educação Infantil” de “Publicações” no mesmo site citado e foi verificado pelos títulos que os mesmos poderiam atender aos objetivos desta pesquisa com relação à interdisciplinaridade e ao movimento.

Por fim, os documentos Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições (BRASIL, 1998b), Diretrizes Operacionais para a EI (BRASIL, 2000), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002), Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (BRASIL, 2005a) e Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a) foram estudados pelo conhecimento da importância dos mesmos para o nível de ensino, bem como pela indicação e sugestão de leitura pelos outros documentos analisados e concordância com os objetivos da pesquisa. Da mesma forma, estes ainda foram sugeridos

em outros artigos estudados a respeito das políticas para a EI.

- a) A EI como direito e primeira etapa da Educação Básica: o Artigo 227 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 1996), a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013).

O Artigo 227 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) revela um novo paradigma de atendimento à infância. Isso ocorre porque reconhece a EI como dever do Estado com a Educação, enquanto as creches e pré-escolas passam então a construir nova identidade na busca de superação de posições antagônicas e fragmentadas, sejam elas assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória a etapas posteriores de escolarização (BRASIL, 1998a).

Seguindo o mesmo pressuposto e promulgado em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) se constitui como uma referência para os movimentos sociais de “lutas por creche” e, à época, orientou a transição do entendimento da creche e pré-escola como um favor aos socialmente menos favorecidos para a compreensão desses espaços como um direito de todas as crianças à educação, independentemente de seu grupo social (BRASIL, 1990). Por esta razão, pode ser considerado o primeiro passo para o estabelecimento da EI como política pública no país, impulsionando sua discussão. Esta continuou, a seguir, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

A LDBEN traz, como indicações principais, a premissa de que as creches e pré-escolas constituem a primeira etapa da Educação Básica e representam a autonomia das unidades educacionais na organização de currículos. Desta forma, recomenda a pluralidade de métodos pedagógicos, indicando que estes devem ser determinados pela direção e coordenação das escolas e registrados em seus Projetos Políticos Pedagógicos. Com isso,

propõe que a criança inicie sua formação necessária para a cidadania e que a finalidade da EI é a de promover o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Este documento foi rediscutido e atualizado, originando a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), divulgada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013).

Seu conteúdo retoma que a LDBEN incumbe a Educação Infantil ao Distrito Federal e aos Municípios, indicando assim autonomia a estes nas formulações referentes aos diferentes níveis de ensino, os quais podem elaborar diretrizes complementares. Apesar disso, a LDBEN atribui à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para os níveis de ensino, norteados seus currículos e conteúdos mínimos, de forma a assegurar formação básica comum.

Inicialmente, indica o desafio atual da educação, ao afirmar que a sociedade contemporânea “insere-se dialeticamente e movimenta-se na continuidade e descontinuidade, na universalização e na fragmentação, no entrelaçamento e na ruptura” (BRASIL, 2013, p. 17) ao traduzir-se, simultaneamente, em território, em cultura, em política, em economia, em modo de vida, em educação, em religião e em outras manifestações humanas. Assim, o documento exalta o caráter interdisciplinar da vida em sociedade, o qual se pressupõe da complementação de conceitos na formação de sua identidade. Desta maneira, propõe que a educação garanta, contextualizadamente, o direito humano universal e social inalienável à educação, considerando seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, potencializando o ser humano como cidadão pleno apto para viver e conviver em determinado ambiente, concretizando relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares. Expõe ainda que,

diante dessa concepção de educação, a escola é uma organização temporal, que deve ser **menos rígida, segmentada e uniforme**, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado. (BRASIL, 2009, p. 17, grifo nosso).

Neste manuscrito a ideia de currículo adotada é concebida como um dispositivo

para o processo de construção de identidades sociais e culturais. Sobre a cultura, o documento a pressupõe como constituída de experiências escolares em torno do conhecimento, articulando vivências e saberes dos alunos com aqueles historicamente acumulados, que serão transmitidos na forma de conteúdos (ou temáticas de abordagens, na EI). Sendo assim, a educação nesta perspectiva tem como objetivo a troca de saberes, a sociabilização e o confronto do conhecimento, embora acabe por se prender ainda às características de metodologias tradicionais, com ações concebidas separadamente, contrapondo-se ao perfil atual dos estudantes.

Com isso, expõe o debate sobre a organização e gestão do currículo com base em abordagens disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar, pois estas revelam a visão de mundo que orienta as práticas pedagógicas (BRASIL, 2013, p. 25).

O esquema a seguir demonstra a explicação apresentada no documento:

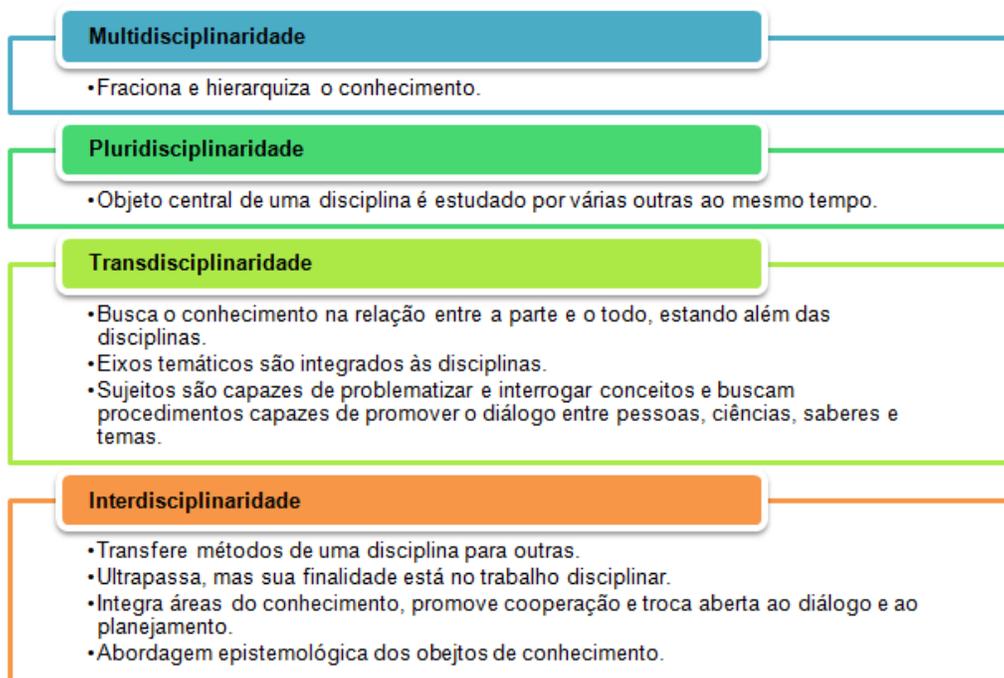


Figura 9 – Breve explicação sobre as abordagens curriculares.
Fonte: Adaptada de Brasil (2013, p. 28).

Dessa maneira, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade rejeitam a ideia

de a realidade ser algo estável, imutável, e, por sua vez, possível de separação, como já indicado em capítulo anterior.

Assim,

A prática interdisciplinar é, portanto, uma abordagem que facilita o exercício da transversalidade, constituindo-se em caminhos facilitadores da integração do processo formativo dos estudantes, pois ainda permite a sua participação na escolha dos temas prioritários. Desse ponto de vista, a interdisciplinaridade e o exercício da transversalidade ou do trabalho pedagógico centrado em eixos temáticos, organizados em redes de conhecimento, contribuem para que a escola dê conta de tornar os seus sujeitos conscientes de seus direitos e deveres e da possibilidade de se tornarem aptos a aprender a criar novos direitos, coletivamente. (BRASIL, 2013, p. 29).

Tais eixos temáticos citados, segundo o texto, são norteadores da organização e do desenvolvimento curricular, pois estes fornecem o cenário no qual são construídos os objetos de estudo.

Ainda, sobre a transversalidade, o documento indica que

A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas. (...) A primeira (transversalidade) se refere à dimensão didático-pedagógica e a segunda (interdisciplinaridade) à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. (...)

Desse ponto de vista, a interdisciplinaridade e o exercício da transversalidade ou do trabalho pedagógico centrado em eixos temáticos, organizados em redes de conhecimento, contribuem para que a escola dê conta de tornar os seus sujeitos conscientes de seus direitos e deveres e da possibilidade de se tornarem aptos a aprender a criar novos direitos, coletivamente. (BRASIL, 2013, p. 29).

O documento demonstra sua indicação desta metodologia na escola, de forma a propiciar o trabalho em equipe, superar o isolamento de pessoas e conteúdos. Ainda, prevê que na organização curricular devem ser observados os critérios:

III – da interdisciplinaridade e da contextualização, que devem ser constantes em todo o currículo, propiciando a interlocução entre os diferentes campos do conhecimento e a transversalidade do conhecimento de diferentes disciplinas, bem como o estudo e o desenvolvimento de projetos referidos a temas concretos da realidade dos estudantes;

[...] **V** – da abordagem interdisciplinar na organização e gestão do currículo, viabilizada pelo trabalho desenvolvido coletivamente, planejado previamente, de modo integrado e pactuado com a comunidade educativa. (BRASIL, 2013, p. 33).

Sendo assim, este documento dialoga, em relação à EI, com o RCNEI (BRASIL, 1998a), o qual propõe eixos de trabalho para serem realizados na prática pedagógica, de forma interdisciplinar.

Desta maneira, os documentos apresentados neste item indicam a importância da EI, sua preocupação na formação da criança como cidadã e em seu desenvolvimento pleno, a partir de uma educação que é direito e não favor social. Ao mesmo tempo, a interdisciplinaridade é destacada permitindo discussões epistemológicas e criadoras de cultura.

- b) Aspectos operacionais da EI: Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições (BRASIL, 1998b) e as Diretrizes Operacionais para a EI (BRASIL, 2000).

Documentos sobre as normatizações operacionais da EI também foram discutidos e divulgados, a fim de se estabelecer padrões para o nível de ensino em território nacional. O primeiro deles, publicado em 1998, indica os subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições, promovendo sugestões de critérios de qualidade que referenciam as regulamentações específicas para a EI pelos Conselhos Estaduais e Municipais (BRASIL, 1998b). Já o segundo destes documentos, as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil, de 2000, promove a vinculação das instituições de ensino e discute aspectos que afetam a qualidade do atendimento (BRASIL, 2000).

Desta maneira, observa-se uma preocupação do Ministério da Educação em promover a divisão de responsabilidades sobre o nível de ensino no país e também o nivelamento dos aspectos mínimos de qualidade ofertados por estas instituições, a fim de estabelecer a EI cada vez mais regularizada e uniforme nas diferentes regiões do país. Percebe-se que este esforço é recente, possuindo apenas quatorze anos de sua divulgação. Apesar disso, não foram encontradas referências específicas com ênfase ao tema “Movimento” e a proposta interdisciplinar na EI nestes documentos.

- c) A ampliação e garantia do projeto nacional de EI: o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002), a Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003) e o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (BRASIL, 2005a).

Outros documentos garantem a continuação dos debates sobre a EI como um direito da população. Dentre estes, está o Plano Nacional de Educação (PNE), o qual estabelece metas decenais de atendimentos na EI (BRASIL, 2001¹); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), que incluem a educação nas escolas do campo; a Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), a qual inclui na LDB a temática História e Cultura Afro-Brasileira como disciplina obrigatória; e o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (BRASIL, 2005a), que incrementa a discussão acerca das vagas para as crianças na Educação Infantil. Nenhuma referência ao currículo, com relação ao movimento e a interdisciplinaridade foram encontradas.

- d) A qualidade do trabalho e os padrões de infraestrutura na EI: Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para as instituições de Educação Infantil (2005b), Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as instituições de Educação Infantil (2005c), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) e Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b).

Os Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para as instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2005b) e os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2005c) propõem aspectos práticos na perspectiva de subsidiar adaptações, reformas e construções de espaços da EI.

¹ Convém ressaltar que o PNE foi atualizado em junho deste ano, 2014, para estabelecer as metas dos próximos anos para a educação brasileira. Entretanto, por motivos de cronograma, a análise feita refere-se à edição anterior do documento.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, de 2006, contem referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, promovendo a igualdade de oportunidades educacionais e que considerem diferenças, diversidades e desigualdades de nosso país (BRASIL, 2006). Assim, o objetivo dos Parâmetros Nacionais é o de estabelecer padrões de referências orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de EI.

De forma a introduzir a preocupação com a atenção dada à linguagem da criança, o documento inicia seu texto contextualizando quem é esta criança sobre quem fala e os fatores que a constituem. Assim, afirma que ela é um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade que partilha de uma determinada cultura. Sendo assim, é profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve e que também é formado por suas intenções e intervenções, sendo então a criança um ser produtor e produto da história e da cultura (BRASIL, 2006).

Desta maneira, a criança não é, enfim, ser que nasce pronto ou vazio e nem seu desenvolvimento acontece espontaneamente, mas é competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra. Tal interação é social e ocorre a partir e por meio de pessoas e pensamentos, ações e sentimentos determinados historicamente e culturalmente (VYGOTSKY, 1989 apud BRASIL, 2006).

A criança é um ser completo, pois possui constituição física, formas de agir, pensar e sentir. Está em constante crescimento, aumentando em peso e altura, e desenvolvimento, pois suas características estão em constante transformação. Tais mudanças são qualitativas e quantitativas. É capaz de interagir em meio natural, social e cultural desde bebê. Esses fatores configuram formas de conduta e modificações de comportamento que ocorrem de maneira recíproca também nas pessoas envolvidas no cuidado e educação das crianças.

Na potencialização destes processos, a diversidade de parceiros e experiências nas interações sociais favorece o desenvolvimento infantil. Aquelas expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas tem seu universo pessoal de significado ampliado, desde que se encontre em contextos coletivos de qualidade.

Com base nestas preconizações, o documento expressa sua preocupação com a

atenção dada ao movimento, linguagem inicial da criança, ao destacar sua importância na comunicação com os bebês (BRASIL, 2006, p.15):

Captar necessidades que bebês evidenciam antes que consigam falar, observar suas reações e iniciativas, interpretar desejos e motivações são habilidades que profissionais de Educação Infantil precisam desenvolver, ao lado do estudo das diferentes áreas de conhecimento que incidem sobre essa faixa etária, a fim de subsidiar de modo consistente as decisões sobre as atividades desenvolvidas, o formato de organização do espaço, do tempo, dos materiais e dos agrupamentos de crianças.

Assim, destaca-se que antes mesmo de se expressarem por meio da linguagem verbal, bebês e crianças são capazes de interagir corporal, gestual, musical e plasticamente, entre outras formas, desde que acompanhada por parceiros mais experientes. Com isso, espera-se que haja apoio à organização de pequenos grupos, à brincadeira, ao tempo para desenvolver temas de trabalho a partir de propostas prévias, à oferta de materiais e às formas de intervenção que contribuam para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Esta proposição coloca então, na interação com a criança pequena, o movimento como alicerce de uma linguagem que irá impulsionar a aquisição de conhecimento de outras áreas. Estes pressupostos encontram respaldo em Vygotsky (1986), o qual descreve o processo de mediação vivido pelas crianças pequenas com as maiores e com os adultos, como principal elemento para o desenvolvimento ocorrer de forma natural e culturalmente determinada.

O manuscrito provoca a iniciativa dos adultos de favorecerem a intenção comunicativa das crianças pequenas e o interesse de umas pelas outras, incentivando para que aprendam a perceber-se como sujeitos culturais.

Sendo assim, os parâmetros expostos por essa publicação destacam alguns aspectos relativos à interdisciplinaridade e às intervenções com o movimento. Além disso, indicam que as propostas pedagógicas promovem o cuidado e a educação em uma perspectiva de integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança e consideram que a promoção das diversas áreas do conhecimento deve ser integrativa, contribuindo para a constituição de conhecimentos e valores (BRASIL,

1999b, p. 32).

Com relação aos movimentos corporais, afirma que os professores de EI devem garantir que bebês e crianças sejam atendidos em suas necessidades de saúde, como higiene, nutrição, descanso e movimentação. Ao incluir o movimento como parte das demandas para a vida saudável, o documento demonstra a importância deste para que haja o desenvolvimento integral da criança. Da mesma maneira, recomenda que haja o oferecimento de brincadeiras de livre escolha das crianças e de outras atividades propostas, direcionadas, com interposição destes momentos.

Há destaque para que os professores organizem atividades nas quais seus alunos desenvolvam a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão em suas múltiplas linguagens, sendo estas as dos gestos, do corpo, plástica, verbal, musical, escrita e virtual, evidenciando o caráter interdisciplinar do conhecimento. Em acréscimo, que bebês e crianças devem movimentar-se em espaços amplos e que não devem esperar por atividades e brincadeiras por longos períodos durante o tempo em que estiverem acordados.

Outro documento, os Indicadores de Qualidade (BRASIL, 2009b), objetiva traduzir e detalhar os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a EI em indicadores operacionais, no sentido de oferecer a equipes de educadores e às comunidades um instrumento adicional de apoio na execução de seu trabalho. Isto é, este documento é um roteiro de avaliação para ser utilizado pela equipe escolar e comunidade, de forma a indicar se as atividades estão sendo realizadas de maneira adequada ou demonstram pontos que devem ser aperfeiçoados. Estes indicadores foram classificados em dimensões, das quais uma delas consiste na,

Multiplicidade de Experiências e Linguagens”, que aborda como ponto central a pergunta: “o trabalho educativo procura desenvolver e ampliar as diversas formas de a criança conhecer o mundo e se expressar?” As rotinas e as práticas adotadas favorecem essa multiplicidade ou, ao contrário, como sugere o poeta (Loris Malaguzzi, na poesia “As cem linguagens da criança”), roubam a possibilidade de a criança desenvolver todas as suas possibilidades?(BRASIL, 2009b, p.40).

Desta maneira, propõe a avaliação de critérios que, ao serem analisados, coloca o movimento e a linguagem corporal como impulsionadores das demais formas de

comunicação. Para exemplificar como isso ocorre, destaca-se o quadro 4, no qual grifamos as relações imediatas com a linguagem do movimento que desencadeiam os outros desenvolvimentos assinalados no documento.

Quadro 4 – Relações com a linguagem do movimento encontradas nos Indicadores de Qualidade

Indicador	Item de avaliação destacado
2.1 Crianças construindo sua autonomia	2.1.1. As professoras apoiam as crianças na conquista da autonomia para a realização dos cuidados diários (segurar a mamadeira, alcançar objetos, tirar as sandálias, lavar as mãos, usar o sanitário, etc.)? 2.1.2. As professoras incentivam as crianças a escolher brincadeiras, brinquedos e materiais ?
2.2. Crianças relacionando-se com o ambiente natural e social	2.2.1. As professoras cotidianamente destinam momentos, organizam o espaço e disponibilizam materiais para que as crianças engatinhem, rolem, corram, sentem-se, subam obstáculos, pulem, empurrem, agarrem objetos de diferentes formas e espessuras e assim vivenciem desafios corporais ? 2.2.5. As professoras criam oportunidades para que o contato das crianças com a quantificação e a classificação das coisas e dos seres vivos seja feito por meio de jogos, histórias, situações concretas e significativas ?
2.3. Crianças tendo experiências agradáveis e saudáveis com o próprio corpo	2.3.1. As professoras ensinam as crianças a cuidar de si mesmas e do próprio corpo ? 2.3.2. Questão que se refere apenas a bebês e crianças pequenas 2.3.3. A instituição considera o ritmo da criança na retirada das fraldas e no aprendizado do controle do xixi e do cocô ?
2.4. Crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais	2.4.1. As professoras propõem às crianças brincadeiras com sons, ritmos e melodias com a voz e oferecem instrumentos musicais e outros objetos sonoros? 2.4.3. As professoras incentivam as crianças a produzir pinturas, desenhos, esculturas , com materiais diversos e adequados à faixa etária? 2.4.4. As professoras realizam com as crianças brincadeiras que exploram gestos, canções, recitações de poemas, parlendas ? 2.4.5. As professoras organizam espaços, materiais e atividades para as brincadeiras de faz de conta?
2.6. Crianças reconhecendo suas identidades e valorizando as diferenças e a cooperação	2.6.1. A instituição disponibiliza materiais e oportunidades variadas (histórias orais, brinquedos, móveis , fotografias - inclusive das crianças, livros, revistas, cartazes, etc.) que contemplam meninos e meninas, brancos, negros e indígenas e pessoas com deficiências? 2.6.3. As professoras utilizam situações cotidianas organizadas e inesperadas para que as crianças se ajudem mutuamente e compartilhem responsabilidades e conhecimentos em grupo (organizar brinquedos, guardar objetos, ajudar o colega a superar alguma dificuldade, compartilhar brinquedos, etc.) ?

Fonte: Adaptada de Brasil (2009b, grifo nosso).

Há também a dimensão “Espaços, materiais e mobiliários”, a qual indica pontos

de atenção com relação ao desenvolvimento do movimento para o bom desencadeamento de aprendizagens pelas crianças. O texto indica que os ambientes físicos devem refletir a concepção de educação e cuidado que respeite as necessidades de desenvolvimento das crianças em todos os aspectos, quer seja físico, afetivo, cognitivo e criativo. Assim, além de questões ligadas à higiene, segurança e conforto do local, destaca que tais áreas devem ser planejadas para brincadeiras e jogos, permitindo que a criança possa correr, pular, jogar bola, brincar com areia e água, alcançar objetos, engatinhar, ensaiar os primeiros passos e explorar o ambiente. Da mesma forma, destaca a necessidade de oferecer brinquedos, materiais e livros infantis em quantidade suficiente, de forma acessível e a atenção com a forma de apresentá-los às crianças.

Os Indicadores da Qualidade na EI ainda destacam que estas instituições devem estar organizadas de forma a favorecer e valorizar a autonomia da criança, de maneira que os ambientes e materiais estejam dispostos para que estas possam fazer escolhas e atividades individuais, em grupos pequenos e grandes. Ainda, as professoras devem atuar de modo a incentivar esta busca pela autonomia, sem deixar de apoiar as crianças neste processo. Para tanto, devem planejar atividades variadas, disponibilizando espaços e materiais de forma a sugerir expressões, brincadeiras, aprendizagens, explorações, conhecimentos e interações, a partir de observação e escuta, além do planejamento e troca de experiências em equipes de educadores (BRASIL, ano, p. 40). Esta exposição está de acordo com o já apontado argumento de Garanhani (2002), sobre a necessidade de reflexão acerca do espaço para a EI.

Assim, a análise dos documentos supracitados demonstra que o movimento é tido como linguagem inicial da criança e impulsionadora das demais formas de comunicação, bem como da aquisição de conhecimentos de outras áreas. Do mesmo modo, os Parâmetros e Indicadores aqui analisados indicam que a promoção das diferentes áreas do conhecimento deve ocorrer de forma integrativa, estimulando propostas interdisciplinares.

- e) As orientações diretas sobre o trabalho educativo: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a) e sua revisão (BRASIL, 2013).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI (BRASIL, 2009a) foram revistas e divulgadas a partir do Relatório de Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2013). A análise a seguir fará referência a este documento.

Para este manuscrito, as creches e pré-escolas se constituem em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com formação específica legalmente determinada, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças.

Sendo assim, como parte de suas responsabilidades perante a infância, destaca-se o objetivo de tornar a instituição pedagógica espaço privilegiado de convivência, construção de identidades coletivas e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas por meio de práticas que promovam a igualdade entre todos os seus frequentadores.

Estas práticas, segundo o relatório do documento, devem estar abordadas na proposta pedagógica ou projeto pedagógico, o qual orienta e define as metas educacionais intencionadas por tais instituições. Neste deve estar detalhado o currículo da EI, “concebido como um conjunto de práticas que buscam **articular as experiências e os saberes** das crianças com os **conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico**” (BRASIL, 2009a, p. 6, grifo nosso), o qual deve ocorrer por meio das relações com educadores e outras crianças. Esta definição sobre o conteúdo a ser desenvolvido na EI já demonstra sua característica interdisciplinar, que é reafirmada em seguida no texto, que segue: “as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões

expressivo-motoras, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças” (BRASIL, 2009a, p.6).

Em concordância com outros documentos já citados, a concepção de criança abrangida indica que esta é um sujeito histórico e de direitos que se desenvolve pelas interações, relações e práticas cotidianas com adultos e outras crianças de diferentes idades em contextos culturais em que está inserida. Em acréscimo, entende-se que muitos aspectos do desenvolvimento da criança pequena, como a marcha, a fala, a imaginação e a utilização de diferentes linguagens, embora sejam em parte aquisições orgânicas, também são histórica e culturalmente produzidos em relações com o mundo material e social por parceiros mais experientes. Esta premissa se coloca ao lado da ideia da interdisciplinaridade, pois compreende que a cultura é formada por diferentes vertentes do conhecimento que devem ser igualmente incentivadas. Da mesma forma, exalta as mediações entre todos os personagens do âmbito escolar e os coloca em igualdade de importância, como prediz Vygostky (1986).

O documento também exalta a brincadeira como um eixo no qual a criança imita o conhecido e cria o novo, conforme reconstrói cenários para que sua fantasia aproxime-se ou se distancie da realidade. A partir desta ação entre várias crianças, há a formação da cultura infantil.

Princípios básicos às práticas pedagógicas na EI foram estabelecidos na primeira versão das Diretrizes (BRASIL, 2009a) e renovados em sua atualização. Os mesmos são divididos em três segmentos, os quais são os princípios éticos, políticos e estéticos. Os primeiros envolvem aspectos como a valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao senso comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; os segundos relacionam-se com os princípios de cidadania, exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; os terceiros, por fim, tem relação com a valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. Assim, percebe-se que a união destes preceitos indica uma concepção de educação que engloba conceitos filosóficos das mais variadas naturezas, que se assemelham os conteúdos indicados pelos eixos do

segmento Conhecimento de Mundo do RCNEI (1998a) e que também traduzem o conceito de interdisciplinaridade na forma de quesitos a serem explorados pela educação.

Ainda, há o reforço de que o objetivo da proposta pedagógica de instituições de EI deve ser a de promover o desenvolvimento integral das crianças de até cinco anos de idade, garantindo o acesso aos processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como ter o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e a interação com outras crianças (BRASIL, 2009a). Sendo assim, pode ser observada então outra forte tendência à interdisciplinaridade, dado o estímulo aos diferentes objetos do conhecimento que são proporcionados por este objetivo.

Além disso, outra afirmação nesta linha de raciocínio encontrada no texto sugere, sobre a organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular:

Em função dos princípios apresentados, e na tarefa de garantir às crianças seu direito de viver a infância e se desenvolver, as experiências no espaço de Educação Infantil devem possibilitar o encontro pela criança de explicações sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de agir, sentir e pensar. (BRASIL, 2009a, p. 14).

Desta maneira, em concordância com os fundamentos da interdisciplinaridade apresentados anteriormente neste estudo, tais explicações que as crianças encontrarão no desenvolvimento da proposta educacional nesta linha de raciocínio deverão ser interdisciplinares. Ainda, o documento frisa que o currículo deve ser sustentado nas relações, interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para experiências que estimulem a aprendizagem da cultura, o convívio no espaço da vida coletiva e produção de narrativas, por meio destas diferentes linguagens.

Tais linguagens são diferentes formas de expressão, como imagens, canções e músicas, teatro, dança e movimento, bem como a língua escrita, falada e de sinais.

Uma citação encontrada no texto indica claramente de que forma o movimento é o articulador das diferentes atividades interdisciplinares:

É necessário considerar que as linguagens se inter-relacionam: por exemplo, nas brincadeiras cantadas a criança explora as possibilidades expressivas de seus movimentos ao mesmo tempo em que brinca com as palavras e imita certos personagens. Quando se volta para construir conhecimentos sobre diferentes aspectos de seu entorno, a criança elabora suas capacidades linguísticas e cognitivas envolvidas na explicação, argumentação e outras, ao mesmo tempo em que amplia seus conhecimentos sobre o mundo e registra suas descobertas pelo desenho ou mesmo por formas bem iniciais de registro escrito. Por esse motivo, ao planejar o trabalho, é importante não tomar as linguagens de modo isolado ou disciplinar, mas sim contextualizadas, a serviço de significativas aprendizagens. (BRASIL, 2009a, p. 15).

Sendo assim, em todas as ações destacadas no exemplo, como brincadeiras, o desenho ou o registro escrito, percebe-se que o movimento é o eixo central da prática pedagógica desenvolvida pela criança, e que, conseqüentemente, desenvolve as outras linguagens de maneira interdisciplinar e dependente de sua expressão.

Em seguida, o documento afirma que a aquisição da linguagem oral depende das possibilidades das crianças observarem e participarem cotidianamente de situações nas quais poderão comunicar-se, conversar, ouvir histórias e entre outras ações ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo. Tais ações, anteriormente a este desenvolvimento, ocorrerão por meio da linguagem do movimento, novamente vista como articuladora das outras linguagens.

O relatório das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a) ainda faz menção às atividades que promovam o envolvimento da criança com o meio ambiente, a exploração e uso de conhecimentos matemáticos e se refere às linguagens artísticas e de movimento como atividades que desenvolvam a expressão motora e modos de perceber o próprio corpo, assim como que possibilitem a construção, criação e desenho com uso de diferentes materiais. Com isso, pode ser encontrada referência aos diferentes eixos do RCNEI (BRASIL, 1998a), já citados anteriormente.

As Diretrizes (BRASIL, 2009a) são, portanto, de suma importância para pensar e estruturar a prática pedagógica neste nível de ensino; embora já esteja publicado há seis anos, representa um documento em fase de apropriação pelos professores e estudiosos da área. De fato, pode ser afirmado que o RCNEI (BRASIL, 1998a) ainda é um texto bastante utilizado, pois apresenta uma proposta pedagógica bem definida e estruturada, que já está

incorporada no dia a dia escolar.

Com relação ao RCNEI (BRASIL, 1998a), seu primeiro volume, de apresentação, indica que seu conteúdo, apesar de separado em etapas, deve ser desenvolvido de forma interdisciplinar (BRASIL, 1998a, p. 53) e que é uma sugestão, não tendo, portanto, caráter mandatório. Assim, explica que,

A organização do Referencial possui caráter instrumental e didático, devendo os professores ter consciência, em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações entre os diferentes eixos sugeridos a serem trabalhados com as crianças. Nessa perspectiva, o Referencial é um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos. (BRASIL, 1998a, p. 9).

Dessa forma, o RCNEI (BRASIL, 1998a) é um conjunto de referências e orientações pedagógicas (BRASIL, 1998a, p. 15), que se mostra a partir de uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que pode subsidiar os sistemas educacionais de EI (BRASIL, 1998a, p. 16). Este traz como eixos de trabalho neste nível de ensino, as ações de Educar, Cuidar e Brincar. Em suas proposições sobre este tema, é percebido o grande destaque dado ao movimento para o desenvolvimento de bebês e crianças.

O RCNEI (BRASIL, 1998a) sugere, por exemplo, considerar que o movimento é o eixo inicial de aproximação entre cuidador/educador e criança, pois, ao chorar, ação que é uma expressão motora, o adulto responderá ao bebê realizando outro tipo de movimentação, como embalá-lo ou alimentá-lo e trocar sua fralda (BRASIL, 1998a, p. 25). Assim, a comunicação inicial da criança se dá pelo movimento, que se caracteriza como linguagem, cabendo ao adulto traduzir as necessidades desta que são expressadas pelo corpo. Além desta, outra importante citação do documento nesta mesma linha de raciocínio indica que a brincadeira, fator estimulador de todo desenvolvimento da criança pequena e possibilidade do domínio sobre a linguagem simbólica, ocorre a partir da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. A brincadeira é então uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, e que se expressa pelo movimento infantil, tornando o desenvolvimento possível (BRASIL, 1998a, p. 27). Esta brincadeira é, muito

frequentemente, o jogo de faz de conta.

Ademais, o manuscrito afirma que é necessário que as crianças possam ampliar suas capacidades de apropriação de conceitos, códigos sociais e diferentes linguagens na escola, exatamente pela mediação realizada pelos professores entre elas e os objetos do conhecimento. Assim, gestos, movimentos corporais, sons produzidos, expressões faciais, brincadeiras e toda a forma de representação e comunicação devem ser considerados como fonte de conhecimento para o professor sobre o que a criança já sabe. Novamente, há a caracterização do movimento e suas expressões como uma linguagem antecessora às demais desenvolvidas pela criança (BRASIL, 1998a, p. 33).

O RCNEI (BRASIL, 1998a) indica que os objetivos e as ações para a faixa etária de zero aos seis anos de idade devem abranger dois âmbitos principais de experiência, os quais são “Formação pessoal e social” e “Conhecimento de mundo”. O segundo âmbito relaciona os seis componentes da cultura, os quais são movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

Sua análise no momento desta dissertação enfatizará os eixos da sessão “Conhecimento de mundo”, os quais serão analisados de maneira a investigar as relações propostas com o movimento e a interdisciplinaridade. Esta análise também se dará de modo geral ao eixo e específico para as crianças de zero a três anos de idade, foco deste estudo.

4.1 Movimento

O movimento é o primeiro eixo apresentado pelo RCNEI (BRASIL, 1998a), que o torna uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana (BRASIL, 1998a, p. 15). Este eixo possibilita a interação com o mundo à medida que a criança o domina, desperta a expressão de sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando assim a exploração de gestos e posturas corporais. O RCNEI (BRASIL, 1998a) destaca que,

O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em 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, 1998a, p. 16).

Desta forma, o RCNEI (BRASIL, 1998a), como os demais documentos brasileiros norteadores deste nível de ensino, considera o movimento como uma linguagem da criança e, com isso, destaca sua potencialidade em despertar a aquisição de outros conhecimentos, mediados pela expressão corporal da criança.

Sua aquisição resulta da interação com o meio e seus significados tem sido construídos em função de diferentes necessidades, interesses e possibilidades corporais humanas nas diferentes culturas em diversas épocas históricas. Assim, construiu-se uma cultura corporal, a qual se manifesta pela dança, jogo, brincadeiras e práticas esportivas, a partir de gestos, posturas e expressões corporais.

Desta maneira, indica que ao brincar, jogar, criar e imitar ritmos, as crianças se apropriam desta cultura corporal e, por isso, a EI deve favorecer tais ações, em ambientes seguros e acolhedores, ao mesmo tempo em que devem ser variados e desafiadores.

Apesar desta importância demonstrada, o RCNEI (BRASIL, 1998a) destaca que é comum que o movimento seja suprimido de práticas pedagógicas que impõe às crianças rígidas restrições posturais. Isso reflete a intenção de algumas escolas em determinar um caráter disciplinador e na ideia de que o movimento impede a concentração e a atenção das crianças para a aprendizagem, argumento equivocado. Essa atitude pode, segundo o documento, desenvolver passividade e hostilidade entre as crianças. Da mesma forma, são criticadas as ofertas de movimentação restritiva e pré-determinadas, pois impedem a expressividade e a criatividade das crianças.

A importância do movimento é, então, destacada, em citação baseada nos preceitos de Wallon:

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 por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. A dimensão corporal integra-se ao conjunto da atividade da criança. O ato motor faz-se presente em suas funções expressiva, instrumental ou de sustentação às posturas e aos gestos. (BRASIL, 1998a, p. 19).

Inicialmente, esta movimentação da criança é subjetiva, ao passo que se torna objetiva aos poucos. Sendo assim, a primeira função do ato motor está ligada a expressão.

Por este motivo, impulsiona o aprendizado de outras esferas do conhecimento. Com isso, é esperado que as instituições de EI disponibilizem espaços e planejem situações que explorem o movimento em suas rotinas.

Ao sugerir as intervenções com o movimento para as crianças de zero a três anos, o documento inicialmente descreve como ocorre seu desenvolvimento para esta faixa etária. O primeiro ano de vida é um período em que predomina a subjetividade do movimento, o qual se manifesta pelas interações entre crianças e adultos, incentivadas pelo toque corporal e pelo diálogo afetivo. É um período de importantes aquisições motoras, exploração do próprio corpo, pelo efeito dos próprios gestos sobre os objetos do mundo exterior e pela consciência corporal. Nesta fase, os atos tornam-se instrumentos para atingir fins no mundo exterior – isto é, confirmam-se como linguagem – nos quais a apreensão e a locomoção aprimoram-se conforme as oportunidades.

Nos segundo e terceiro anos de vida, o andar aperfeiçoa-se e propicia exploração do espaço e maior disponibilidade das mãos, facilitando e adequando gestos e movimentos às intenções e demandas da realidade. Ocorre um maior desenvolvimento dos gestos simbólicos, do faz-de-conta e da função indicativa, facilitando a comunicação da criança pequena. Esta passa a ter maior consciência corporal, reconhecendo a imagem do próprio corpo, características físicas e a construção de identidade.

Para esta faixa etária, os objetivos propostos estão elencados no quadro 5, abaixo:

Quadro 5 – Objetivos do eixo Movimento para as crianças de zero a três anos

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

Fonte: Adaptado de Brasil (1998a, p. 27).

A organização destes conteúdos na rotina escolar deverá respeitar as diferentes capacidades das crianças em cada faixa etária, bem como as diversas culturas corporais das

regiões do país. Deve haver prioridade para as capacidades expressivas e instrumentais do movimento, possibilitando a apropriação corporal para que as crianças ajam com cada vez mais intencionalidade, de forma progressiva.

Estes, ainda, são organizados em dois blocos, consistindo nas possibilidades expressivas e no caráter instrumental.

Com relação ao segmento “expressividade”, esta é uma dimensão subjetiva do movimento que deve ser contemplada e acolhida em todas as situações do dia-a-dia, possibilitando a utilização de gestos, posturas e ritmos para expressão e comunicação, permitindo que a criança se aproprie do significado expressivo do movimento. Este aspecto envolve tanto a expressão de ideias, sensações e movimentos como manifestações corporais relacionadas à cultura. O documento destaca a dança como manifestação cultural que pode favorecer o desenvolvimento das capacidades expressivas, sem que estas sejam marcadas e definidas por adultos (BRASIL, 1998a, p. 29).

Os objetivos para este segmento envolvem o reconhecimento de segmentos e elementos do próprio corpo por meio da exploração, das brincadeiras, da utilização de espelhos e da interação com outras crianças e também a expressão de sensações e ritmos corporais por meio de gestos, posturas e da linguagem oral. Estes objetivos devem ser abordados com as oportunidades de explorar o corpo e experimentar diferentes sensações, individualmente ou em grupo e também nos momentos de banho e massagem. Outras brincadeiras que envolvam o canto articulado ao movimento possibilitam a percepção rítmica, a identificação de segmentos do corpo e contato físico.

De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998a), a cultura infantil é riquíssima fonte a qual possui cantigas e brincadeiras de cunho afetivo, que estipulam o contato corporal como o principal conteúdo. Da mesma forma, os jogos e brincadeiras que envolvam modulações de voz, melodia e percepção rítmicas são indicados como ótimas formas de estimulação para bebês. Outras atividades são sugeridas pelo documento, como as citadas no quadro abaixo:

Quadro 6 – Atividades sugeridas para o segmento “expressividade” do eixo Movimento

- Utilização de espelhos grandes para que várias crianças possam ver seus corpos inteiros ao mesmo tempo, ao lado de colchonetes, tapetes, almofadas e brinquedos variados, proporcionando o reconhecimento de várias posturas por crianças de diferentes idades.
 - Possibilidade de brincadeiras que favoreçam a sensibilidade corporal, como as características físicas da terra, da areia e da água, por exemplo, realizar banhos de esguicho e fazer bolos de lama.
 - Disponibilidade de tecidos de diferentes texturas e pesos e materiais com temperaturas diversas, além de cabanas, túneis e labirintos.
 - Incentivo de mímicas faciais e gestos, a fim de favorecer que as crianças descubram suas próprias capacidades expressivas e aprendam progressivamente a identificar expressões dos outros, ampliando a capacidade de comunicação.
 - Realização de brincadeiras em rodas ou danças circulares, para que haja o desenvolvimento rítmico individual e coletivamente, introduzindo movimentos inerentes à dança. Brincadeiras em que cada verso corresponda a um gesto também oferecem a oportunidade de as crianças descobrirem e ajustarem movimentos à ritmos, expressando emoções.
-

Fonte: Adaptado de Brasil (1998a, p. 29).

Além das atividades, o documento também destaca a atenção que deve ser dada às atitudes do professor, pois este é um veículo expressivo. Assim, deve cuidar de suas posturas e expressões, valorizando e adequando os próprios gestos, mímicas e movimentos.

O segundo segmento do eixo Movimento para as crianças de zero a três anos refere-se ao “movimento instrumental”, chamado de equilíbrio e coordenação. Estes estão envolvidos nas ações realizadas nas brincadeiras e, portanto o documento afirma que as instituições de EI devem assegurar e valorizá-las, bem como os jogos motores. Da mesma forma, há destaque para as aprendizagens sociais, como competir, colaborar com os demais, combinar e respeitar regras, que estas brincadeiras proporcionam.

Os objetivos para este segundo segmento indicados pelo RCNEI (BRASIL, 1998a, p. 34) são a exploração de diferentes posturas corporais, como sentar-se em diferentes inclinações, deitar-se em diferentes posições, ficar ereto apoiado na planta dos pés com e sem ajuda, a ampliação progressiva da destreza para deslocar-se no espaço por meio da possibilidade constante de arrastar-se, engatinhar, rolar, andar, correr, saltar e, ainda, o aperfeiçoamento dos gestos relacionados com a preensão, o encaixe, o traçado no desenho, o lançamento e outros, por meio da experimentação e utilização de suas habilidades manuais em diversas situações cotidianas.

Para que tais objetivos sejam alcançados, o RCNEI (BRASIL, 1998a) sugere que quanto menor a criança, maior é a responsabilidade do adulto de lhe proporcionar experiências posturais e motoras variadas. Assim, algumas atividades são demonstradas no quadro abaixo:

**Quadro 7 – Atividades sugeridas para o segmento de equilíbrio e coordenação do eixo
Movimento**

-
- Modificar a posição das crianças quando sentadas ou deitadas; tocar, acalentar e massagear os bebês para que possam perceber partes do corpo que não alcançam sozinhos.

 - Organizar o ambiente com materiais que propiciem a descoberta de movimentos:
 - Disponibilizar materiais que rolem pelo chão como cilindros e bolas, que sugiram que as crianças se arrastem, engatinhem ou caminhem em túneis, para que se abaixem e utilizem força para percorrê-los.
 - Oferecer móveis e outros penduricalhos para que exercitem a postura ereta para tocá-los.
 - Ofertar almofadas para as crianças sentarem ou deitarem realizando atividades como folhear livros e gibis ou mesmo manipular brinquedos.

 - Organizar circuitos em espaços internos ou externos sugerindo desafios corporais.

 - Realizar brincadeiras tradicionais, como estátua, para a promoção do tônus muscular.
-

Fonte: Adaptado de Brasil (1998a, p. 37).

Para que todas as intervenções com o movimento sejam realizadas segundo as sugestões do documento, são necessárias ainda orientações gerais aos professores. Para o RCNEI (BRASIL, 1998a), este profissional deve perceber os significados que pode ter a atividade motora para as crianças, pois assim poderá ajudá-las a ter uma percepção adequada de seus recursos corporais. Deve compreender o caráter lúdico e expressivo da motricidade infantil e planejar situações pedagógicas voltadas para aspectos específicos do desenvolvimento corporal e motor. Assim, deverá avaliar constantemente o tempo de contenção motora ou de manutenção de uma mesma postura. Também, deverá se atentar à dominância lateral, aceitando a preferência que a criança irá manifestar, sem impor-lhe o uso da mão direita. A análise deste trecho do RCNEI (BRASIL, 1998a) fomenta a discussão de que estes assuntos precisam estar mais presentes na formação inicial do professor, pois, do contrário, não haverá a possibilidade de incentivar esta importante área.

Da mesma forma, a organização do ambiente, dos materiais e do tempo devem

auxiliar para que as manifestações motoras estejam articuladas com diversas atividades da rotina, o que sugere uma ligação com outros conhecimentos e aprendizagens, garantindo o aspecto interdisciplinar dos conteúdos. É destacado que as atividades que buscam, valoriza o movimento em suas dimensões expressivas, instrumentais e culturais podem ser realizadas de maneira planejada ou não (BRASIL, 1998a, p. 38). Além disso, também são aconselhados projetos que integrem vários conhecimentos ao eixo movimento, o que o faz, já pelo próprio RCNEI (BRASIL, 1998a), um articulador de conteúdos.

O Referencial denota a preocupação, em acréscimo, em organizar a avaliação do desenvolvimento do movimento por parte das crianças. Para tanto, afirma (BRASIL, 1998a, p. 39):

Para que se tenha condições reais de avaliar se uma criança está ou não desenvolvendo uma motricidade saudável, faz-se necessário refletir sobre o ambiente da instituição e o trabalho ali desenvolvido: ele é suficientemente desafiador? Será que as crianças não ficam muito tempo sentadas, sem oportunidades de exercitar outras posturas? As atividades oferecidas propiciam situações de interação?

Logo, a avaliação do movimento deve ser contínua, considerando as atividades vivenciadas pelas crianças e, portanto, resultado de uma intervenção intencional do professor. Isto deve ser feito pela observação cuidadosa do professor sobre cada criança e o grupo, a qual forneça elementos que podem auxiliar na construção de práticas que considere o corpo e o movimento das crianças.

Em suma, o RCNEI (BRASIL, 1998a) considera como experiências prioritárias para a aprendizagem do movimento realizada pelas crianças de zero a três anos, o uso de gestos e ritmos corporais diversos para expressar-se e realização de deslocamentos no espaço sem ajuda. Enfim, o documento enquadra o eixo Movimento na classe das linguagens sem suprimir sua característica instrumental importante.

4.2 Música

O documento indica que a música muitas vezes tem sido aproveitada para a formação de hábitos, como, por exemplo, lavar as mãos e escovar os dentes, ou mesmo em

bandinhas rítmicas para o desenvolvimento motor, da audição e do domínio rítmico. Essas explorações, embora frequentes, são criticadas quando trabalhadas como única manifestação musical na EI, pois não favorecem o desenvolvimento da música como linguagem, além de reforçarem os hábitos de imitação.

Na página 46, o documento afirma:

Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. (BRASIL, 1998a, p. 46).

Pode-se observar que todas estas ações destacadas ocorrem após a aquisição de movimentos. Além disso, a consideração da linguagem musical como produção (bem como também apreciação e reflexão) é apenas possível quando a criança já desenvolveu determinados padrões de movimento.

Do primeiro ao terceiro ano de vida, podem explorar gestos sonoros como bater palmas, pernas, pés, correr, pular e movimentar-se de maneira geral acompanhando a música. A exploração motora nesta idade está caracterizada pela ênfase em aspectos intuitivos e afetivos e pela exploração sensório-motora, ou seja, as crianças integram a música às demais brincadeiras e jogos, destacando novamente esta importância. A partir dos três anos, os jogos com movimentos são possibilidades efetivas de desenvolvimento motor e rítmico.

Em sua sessão “Jogos e Brincadeiras”, na página 66, o RCNEI (BRASIL, 1998a) infere que a música na EI possui forte ligação com o brincar e destaca que em algumas línguas, como no inglês e no francês, utiliza-se o mesmo verbo para indicar ações de brincar e tocar música. Assim, está clara a forte ligação entre os conteúdos do Movimento e da Música, pois o segundo desenvolve-se a partir do primeiro e este fator faz com que a interdisciplinaridade deva estar presente no trabalho pedagógico.

Reiterando este aspecto, destaca-se o trecho abaixo do documento:

Envolvendo o gesto, o movimento, o canto, a dança e o faz-de-conta, esses jogos e brincadeiras são expressão da infância. Brincar de roda, ciranda, pular corda, amarelinha etc. são maneiras de estabelecer contato consigo próprio e com o outro, de se sentir único e, ao mesmo tempo, parte de um grupo, e de trabalhar com as estruturas e formas musicais que se apresentam em cada canção e em cada brinquedo. (BRASIL, 1998a, p. 67).

4.3 Artes Visuais

O documento afirma que as Artes Visuais expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidades por meio de suas manifestações (BRASIL, 1998a, p. 79). Ainda, indica que as Artes Visuais estão presentes no cotidiano infantil, destacando ações motoras e cognitivas como rabiscar e desenhar no chão, na areia e nos muros, ao pintar objetos e até mesmo seu próprio corpo.

Inferi: “O movimento, o equilíbrio, o ritmo, a harmonia, o contraste, a continuidade, a proximidade e a semelhança são atributos da criação artística” (BRASIL, 1998a, p. 79). Mais uma vez, observa-se a importância dada ao nosso objeto de estudo (o movimento) na relação com os demais eixos.

As ideias e práticas correntes na EI demonstradas pelo RCNEI (BRASIL, 1998a) indicam que as Artes Visuais muitas vezes são entendidas apenas como meros passatempos, destituídas de significados, ou ainda com conotação decorativa, ilustrando temas de datas festivas. Frequentemente elas têm sido utilizadas como reforço do aprendizado dos mais variados conteúdos (BRASIL, 1998a, p. 80).

Esses apontamentos opõem-se aos princípios inovadores estudados a partir do início do século XX, que reconhecem a arte da criança como manifestação espontânea e autoexpressiva. O desenvolvimento da capacidade artística e criativa, neste sentido, deve estar apoiado na prática reflexiva das crianças ao aprender, fator que articula a ação e, portanto, o movimento, à percepção, à sensibilidade, à cognição e à imaginação (BRASIL, 1998a, p. 82).

Diz-se então que o ponto de partida para o desenvolvimento artístico e estético é o ato simbólico. Este, por sua vez, como analisado anteriormente neste capítulo, inicia-se com a brincadeira e, logo, com o movimento.

Ao final do primeiro ano de vida, a criança já é capaz de produzir seus

primeiros traços gráficos, considerados mais como movimentos do que como representações, chamados de garatujas ou rabiscos. Estes movimentos irão evoluir e mais tarde a criança irá coordená-los com o olhar, começando a registrar formas gráficas mais elaboradas. De fato, o desenvolvimento artístico do desenho e de outros tipos de manifestações artísticas decorre em concordância com o desenvolvimento motor.

Assim, entre os objetivos do fazer artístico proposto estão a exploração e o reconhecimento de diferentes movimentos gestuais, visando a produção de marcas gráficas (BRASIL, 1998a, p. 89).

Da mesma forma, o documento sugere que o professor garanta que exista a possibilidade de que as crianças manipulem e transformem diferentes materiais, bem como que a arte seja compreendida como linguagem que constrói objetos plenos de sentido (BRASIL, 1998a, p. 99).

4.4 Linguagem Oral e Escrita

Este tipo de linguagem representa um dos elementos mais importantes para a inserção social da criança. A linguagem em geral é um dos eixos básicos na EI, dada sua importância para a formação do sujeito, interação com outras pessoas, orientações das ações da criança, construção de conhecimento e desenvolvimento do pensamento (BRASIL, 1998a, p.108). Sendo assim, a EI deve promover experiências significativas por meio da língua e por meio da linguagem escrita constituir um espaço de ampliação das capacidades de comunicação, expressão e acesso ao mundo letrado pelas crianças. Esta atitude articula-se com o aprendizado das quatro capacidades: falar, escutar, ler e escrever.

Com relação ao aprendizado destas modalidades, oral e escrita, o documento destaca que há diferentes concepções de como este ocorre e logo de postura adotada pelas instituições de EI. Enquanto algumas delas consideram que o aprendizado das diferentes linguagens ocorre como um processo natural, em função da maturação biológica, outras acreditam que a intervenção direta do adulto é necessária e determinante. Sendo assim, as estratégias de ensino correntes nas escolas deste nível de ensino são geralmente mecânicas e forçadas, não se utilizando da espontaneidade das crianças desta faixa etária. Para o

RCNEI (BRASIL, 1998a),

Elas começam a aprender a partir de informações provenientes de diversos tipos de intercâmbios sociais e a partir das próprias ações, por exemplo, quando presenciam diferentes atos de leitura e escrita por parte de seus familiares, como ler jornais, fazer uma lista de compras, anotar um recado telefônico, seguir uma receita culinária, buscar informações em um catálogo, escrever uma carta para um parente distante, ler um livro de histórias etc. (BRASIL, 1998a, p. 131).

Ou seja, quando realizam ações a fim de buscar este conhecimento. Assim, percebe-se que o processo de aquisição da linguagem oral e escrita é antes de tudo um caminho de descobertas que perpassa o âmbito motor, da exploração física e motora.

Para explicar estes fenômenos e em concordância com nossos argumentos, o documento afirma que, para os bebês, a comunicação acontece inicialmente por meio de gestos, sinais e da linguagem corporal. Com a verbalização de adultos e crianças mais velhas, o bebê passa a apropriar-se da fala do outro para adquirir conceitos e vocabulário.

Aprender a falar, portanto, não consiste apenas em memorizar sons e palavras. A aprendizagem da fala pelas crianças não se dá de forma desarticulada com a reflexão, o pensamento, a explicitação de seus atos, sentimentos, sensações e desejos. (BRASIL, 1998a, p. 116).

Por conta disso, é destacada a importância do professor conversar com o bebê nos momentos de banho, de alimentação e de troca de fraldas, por exemplo, (BRASIL, 1998a, p. 123), bem como deve ser estimulado o canto, a música e a escuta de histórias. Para as crianças de zero a três anos, a linguagem escrita não é um conteúdo sugerido pelo RCNEI (BRASIL, 1998a). Entretanto, incentivar para que a criança tenha contato com livros, gibis e revistas e também que possam rabiscar papéis de forma a exercitar esta função motora fina, constituem adequadas estratégias de familiarização com os signos.

Sendo assim, o aprendizado das linguagens oral e escrita é desencadeado pelo desenvolvimento motor, pela exploração motora de ações ligadas à escrita e também pela aquisição de atos simbólicos, fomentados pelas relações motoras.

4.5 Natureza e Sociedade

Este eixo reúne temas pertinentes ao mundo social e natural, de forma integrada. As crianças, desde muito pequenas, mostram-se curiosas e investigativas, pois interagem com o meio em que vivem ininterruptamente. Em seus grupos socioculturais, vivenciam experiências e valores, ideias, objetos e representações sobre os mais diversos temas (BRASIL, 1998a, p. 152).

O RCNEI (BRASIL, 1998a) retrata que muitos conteúdos da EI estão relacionados à preparação das crianças para anos posteriores, como o desenvolvimento motor, alguns hábitos e atitudes como copiar, repetir e colorir produções prévias. Além disso, lembra que algumas práticas valorizam atividades como festas do calendário nacional, muitas vezes sem favorecer atividades criativas e aprofundadas, difundindo estereótipos culturais. Há, muitas vezes, a noção de que a criança pequena não é capaz de entender, imaginar e se interessar por locais e histórias distantes no espaço e no tempo (BRASIL, 1998a, p. 154) ou mesmo que não podem interpretar e criar suas próprias conclusões para fenômenos científicos como plantas e animais (BRASIL, 1998a, p. 155).

Logo, ressalta-se que o trabalho com este eixo deve “propiciar experiências que possibilitem a aproximação ao conhecimento das diversas formas de representação e explicação do mundo social e natural” (BRASIL, 1998a, p. 157), favorecendo que as crianças saibam diferenciar explicações do senso comum daquelas de conhecimentos científicos.

Consta no RCNEI (BRASIL, 1998a) que as transformações que ocorrem no pensamento das crianças, a fim de instigá-las a buscar conhecimentos sobre a natureza e a cultura, se devem ao desenvolvimento da linguagem e de suas capacidades de expressão. Estes processos por sua vez, iniciam-se com a capacidade da criança de perceber a existência de objetos, seres, formas, cores, sons, odores, a partir da movimentação nos espaços e manipulação de objetos e a expressão de desejos e emoções. Ainda,

Quanto menores forem as crianças, mais suas representações e noções sobre o mundo estão associadas diretamente aos objetos concretos da realidade conhecida, observada, sentida e vivenciada. O crescente domínio e uso da linguagem, assim como a capacidade de interação, possibilitam, todavia, que seu

contato com o mundo se amplie, sendo cada vez mais mediado por representações e por significados construídos culturalmente. (BRASIL, 1998a, p. 157).

Destaque, em acréscimo, é dado ao ato de brincar, com o qual a criança pode reconstruir elementos do mundo que a cerca com novos significados, tecer novas relações, favorecer abstrações e libertar-se de conceitos pré-construídos (BRASIL, 1998a, p. 159). A partir destes processos de conhecimento da natureza e da sociedade, baseados inicialmente no movimento do corpo como uma linguagem, outras modalidades desta, como a oral e a musical, se desenvolverão.

Como objetivos deste eixo para as crianças de zero a três anos, o documento traz: “explorar o ambiente, para que possa se relacionar com pessoas, estabelecer contato com pequenos animais, com plantas e com objetos diversos, manifestando curiosidade e interesse” (BRASIL, 1998a, p. 163). Esta exploração ocorre, sobretudo, pelo movimento. Entre os conteúdos indicados, o RCNEI (BRASIL, 1998a) traz para este grupo a participação em atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções que digam respeito às tradições culturais, exploração de diferentes objetos visando investigar suas propriedades e relações de causa e efeito e conhecimento do próprio corpo por meio de uso e da exploração de habilidades físicas, motoras e perceptivas.

Especificamente com relação ao campo Sociedade, o RCNEI (BRASIL, 1998a) indica intervenções pedagógicas com brincadeiras, músicas, histórias, jogos e danças tradicionais. Com relação à Natureza, a exploração de áreas externas à escola e contato com pequenos animais ou criação de alguns deles, como tartarugas e peixes, ou cultivo de hortas.

O documento ainda ressalta a importância em se realizar projetos como uma forma de organização didática para o desenvolvimento deste eixo, devido ao seu caráter interdisciplinar. Este aspecto está em concordância com o capítulo anterior, sobre o desenvolvimento de aspectos interdisciplinares no currículo por meio de projetos, propostos por Fogarty (1991).

Desta maneira, a aprendizagem de aspectos relacionados à Natureza e à Sociedade perpassa o conhecimento das linguagens, por sua vez impulsionadas pelo movimento, bem como necessitam deste último para os momentos de exploração.

4.6 Matemática

As crianças participam de uma série de situações envolvendo números, relações de quantidades, noções sobre espaços e, desta forma, os conhecimentos matemáticos são parte integrante de seu universo (BRASIL, 1998a, p. 195). Observam e atuam no espaço organizando deslocamentos e descobrindo caminhos, repartem balas, mostram com os dedos a idade que tem, entre outras coisas. Assim,

Fazer matemática é expor ideias próprias, escutar as dos outros, formular e comunicar procedimentos de resolução de problemas, confrontar, argumentar e procurar validar seu ponto de vista, antecipar resultados de experiências não realizadas, aceitar erros, buscar dados que faltam para resolver problemas, entre outras coisas. (BRASIL, 1998a, p. 195).

Com isso, o documento retrata que o papel da EI com relação a este eixo é ajudar as crianças a organizarem suas informações e estratégias e proporcionar condições para aquisição de novos conhecimentos matemáticos. Este processo tem sido realizado com diferentes metodologias, muitas vezes contraditórias. São elas: repetição, memorização e associação com situações como colagem de bolinhas sobre os numerais, cópia repetida de seu símbolo e associação entre os algarismos e desenhos; transferência entre o concreto e o abstrato, a partir da manipulação de objetos concretos para o desenvolvimento do raciocínio representativo; atividades pré-numéricas, que se utilizam das ações de classificar, ordenar/seriar e comparar objetos em função de diferentes critérios. Este último método, o aconselhado pelo documento, decorre das pesquisas psicogenéticas (BRASIL, 1998a, p. 197).

O jogo tornou-se objeto de interesse para o ensino de conteúdos da matemática por sua natureza criativa, lúdica e prazerosa e por permitir participação ativa da criança. Isto poderá ocorrer desde que a brincadeira tenha objetivos e estratégias bem definidas, quando planejadas e orientadas pelo adulto.

Assim, a EI poderá constituir espaços de aprendizagem da matemática a partir da construção e da exploração de situações-problema. Estas são definidas como os momentos que possibilitam a produção de novos conhecimentos a partir dos que já estão consolidados em interação com novos desafios.

Estes conhecimentos prévios, noções matemáticas já antes desenvolvidas, são construídos a partir das experiências proporcionadas pelas interações com o meio, pelo intercâmbio com outras pessoas que possuem interesses, saberes e necessidades que pode ser compartilhados (BRASIL, 1998a, p. 200). De acordo com o documento, “essas ações ocorrem fundamentalmente no convívio social e no contato das crianças com histórias, contos, músicas, jogos, brincadeiras etc.” (BRASIL, 1998a, p. 200). Ou seja, estão amplamente ligadas à capacidade da criança de se movimentar, conquistar habilidades motoras e assim explorar o ambiente. Da mesma forma, os próprios objetivos com relação a este eixo, indicados para as crianças de zero a três anos, sugerem estabelecer aproximações a algumas noções matemáticas presentes no seu cotidiano, como contagem e relações espaciais de forma que tais relações espaciais estão relacionadas à capacidade de movimentação da criança.

Ainda, o RCNEI (BRASIL, 1998a) destaca que,

a construção de competências matemáticas pela criança ocorre simultaneamente ao desenvolvimento de inúmeras outras de naturezas diferentes e igualmente importantes, tais como comunicar-se oralmente, desenhar, ler, escrever, movimentar-se, cantar etc.

Em acréscimo, estabelece como conteúdo a manipulação e exploração de objetos e brinquedos, em situações organizadas de forma a existirem quantidades individuais suficientes para que cada criança possa descobrir as características e propriedades principais e suas possibilidades associativas: empilhar, rolar, transvasar e encaixar (BRASIL, 1998a, p. 203-204). Como exemplos estão incluídas as brincadeiras de construir torres, pistas para carrinhos e cidades, que representam o espaço em outra dimensão; o faz-de-conta enriquecido com objetos que contenham números; modificações no espaço com a construção de circuitos com obstáculos, permitindo a formação de conceitos em um contexto significativo. Com isso, fica clara a relação dos conteúdos matemáticos com o aprendizado do movimento pela criança pequena.

Por fim, a análise dos diferentes documentos oficiais brasileiros indica a interdisciplinaridade como uma abordagem que deve estar presente nos diversos níveis de ensino, ao passo que torna o conhecimento significativo e fácil de ser entendido. Da mesma

forma, o movimento é tido como uma linguagem e impulsiona o desenvolvimento da criança, à medida que permite as relações socioculturais e a construção de conceitos. É expressão da autonomia e reconhecimento de identidade, além de ser eixo inicial de aproximação entre adulto e criança.

Desta maneira, esta extensa leitura dos documentos coincide amplamente com o conceito proposto por De Marco (2012) e destacado na figura 1 deste texto. Por intermédio deste modelo, o autor ressalta, como analisado nestes documentos, que o movimento pode ser um eixo articulador dos demais conhecimentos, por sua importância na vida da criança, enquanto linguagem e como exploração e modificação da realidade ao seu redor.

5 METODOLOGIA

Esta pesquisa, como explicado na introdução, é parte de um projeto maior composto por diferentes estudos relacionados ao movimento na EI, atualmente desenvolvidos pelo GEEFIDI. Além disso, o recorte apresentado nesta dissertação é parte de um estudo desenvolvido em diferentes etapas, abordadas em uma pesquisa-ação, o qual coletou diferentes dados e buscou esclarecer muitos objetivos, além de ter função social para a formação continuada da comunidade participante. As fases realizadas envolveram desde o contato inicial com a escola, etapa diagnóstica, ações que visassem modificações de condutas para, enfim, avaliar se houve mudanças na atitude e todo o processo. Em razão da densidade de todos os resultados obtidos, para que houvesse a possibilidade de maior aprofundamento teórico e de análise dos dados, optou-se por definir apenas um objetivo geral, que pode ser esclarecido em uma etapa desenvolvida.

Entretanto, visando elucidar as ações realizadas ao longo dos dois anos de duração do curso de Mestrado, e por entendermos que todas as etapas influenciaram a análise dos dados e constituem outras fases iniciais ao diagnóstico, descreveremos brevemente as demais etapas realizadas nesta pesquisa. São elas: estabelecimento de parceria com a escola e com a Prefeitura Municipal e aspectos éticos da pesquisa; observação da rotina; reflexão teórica-prática sobre a temática do desenvolvimento infantil e das atividades pedagógicas relacionadas ao movimento, divididas em subetapas denominadas Conversa Teórica e Pensando o movimento; avaliação final da pesquisa.

Antes desta apresentação, é necessário, entretanto, apresentar o que é a pesquisa-ação e seus objetivos.

5.1 A Pesquisa-Ação

O método da pesquisa-ação (PA) busca analisar e intervir nas relações pedagógicas desenvolvidas nos espaços escolares formais. Caracteriza um amplo e complexo universo que exige permanente acompanhamento, avaliações e readequações constantes, razão pela qual a PA se coaduna como estratégia metodológica altamente

pertinente para a rotina escolar e para as ações educacionais de maneira geral.

Os estudos realizados para a construção do referencial metodológico desta pesquisa retomam o assunto, definido por Miranda e Rezende (2006) como um dos maiores impasses enfrentados pelos educadores, da relação entre teoria e prática. Apoiamo-nos nas premissas destas autoras para afirmar que a PA (“que desde o início se define por incorporar a ação como sua dimensão constitutiva”, p. 511) faz da prática a própria investigação, possibilitando ao pesquisador uma atuação efetiva sobre a realidade estudada.

Este método retoma a relação entre o sujeito e o objeto (ou a apreensão de sentidos sobre o objeto) que as ciências humanas e sociais – entre as quais a educação – devem compreender. Dessa forma, deve haver uma abordagem compreensiva deste objeto de estudo, pois este não se revela apenas a partir de uma descrição, mas necessita do entendimento profundo da singularidade e da universalidade, da particularidade e da totalidade, as quais demandam tempo e esforço para serem descobertas.

As autoras destacam que,

No entanto, não se trata simplesmente de arrolar e descrever tais nexos (veios de formação do objeto), mas de apreendê-los como síntese significativa e histórica de seus processos, numa totalidade que não se reduz à relação de tudo que lhe diz respeito, mas se refere a um todo significativo que apreende o objeto como expressão objetivada de sujeitos humanos em condições históricas determinadas e elabora a síntese da experiência recriada pelo pensamento. (MIRANDA, REZENDE, 2006, p. 514).

Após o breve entendimento sobre a relação do conhecimento do objeto proposta por esta metodologia, há de se conhecer os objetivos para o qual ela é empregada. Historicamente, a PA pode ser estudada a partir de diferentes caminhos que vão desde Kurt Lewin estudioso que cunhou este nome a um processo metodológico de um período anterior à Segunda Guerra Mundial até separar-se em duas correntes teóricas variantes desde a uma posição, próxima à experimental, até a vertente de soluções de problemas sociais (THIOLLENT, 1985). Apesar disso, ambas retomam a ideia de que o conhecimento do objeto pelo sujeito é oposto às ideias positivistas, de objetividade, racionalidade e verdade. A realidade é construída a partir de atos individuais. Da mesma forma, estas autoras destacam o risco do praticismo cego que pode acompanhar a pesquisa-ação.

Orientam que não se deve permitir, ao se contrapor ao primado da objetividade, que se respalde no subjetivismo, isto é deve-se atentar que o imperativo da transformação da realidade social não implique a perda da mediação teórica com este processo.

Afirmam

Tal praticismo pode afetar a formação inicial e continuada do professor, especialmente tudo o que diga respeito ao seu trato com a teoria, entendida aqui de modo bastante abrangente e envolvendo, além das chamadas teorias da educação, a filosofia, as ciências humanas e sociais, a arte, a cultura humana. O ideal de formação não pode, por qualquer pretexto, passar ao largo da defesa de uma sólida formação teórica, cujo princípio não deveria ser a instrumentalidade da ação (“teoria para quê?”), mas a fecundidade da prática social em sua estreita vinculação com a mesma teoria. É nesse sentido que se deve propor a teoria efetivada como prática, sobretudo quando aquela exerce seu vigor crítico (MIRANDA, REZENDE, 2006, p. 516).

As autoras completam ainda que “a boa pesquisa, a boa prática e a boa teoria seriam, assim, aquelas que presidiriam a efetiva solução dos problemas enfrentados individual ou coletivamente pelo professor” (MIRANDA, REZENDE, 2006, p. 517).

Thiollent (1985, p. 14) define a pesquisa ação como,

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes da situação ou do problema estão envolvidos e de modo cooperativo ou participativo.

Neste tipo de pesquisa, os pesquisadores desempenham um papel ativo na solução dos problemas encontrados, não apenas realizando o diagnóstico de uma situação ou de um problema, como também participando do processo de estruturação da solução. Logo, a PA ao mesmo tempo em que altera o que está sendo pesquisado, é limitada pelo contexto e pela ética da prática, o que, segundo Franco (2005, p. 486) assume um caráter emancipatório, “ao passo que mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos”. Isto a inclui como um método para a formação continuada. A figura 10, de Tripp (2005), visa ilustrar essa situação:

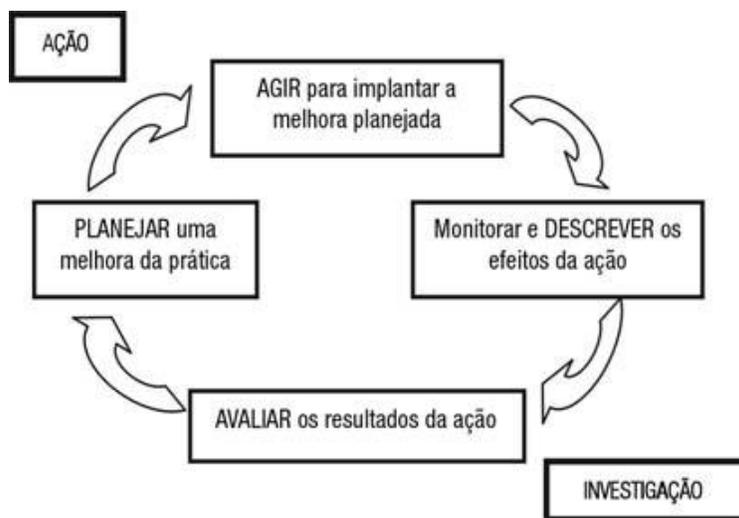


Figura 10 – Representação em quatro fases do ciclo básico da pesquisa-ação.
Fonte: Tripp (2005).

Como pode ser visto nesta figura, a PA seguiria como passos: a identificação de um critério a ser analisado ou melhorado em determinado ambiente; o diagnóstico da situação inicial sobre este critério, o qual pode ser obtido por meio de conversas entre os envolvidos, observações participantes e externas, avaliações por questionários e entrevistas, entre outros métodos; a seguir, a partir das discussões dos resultados obtidos, o planejamento de novas atitudes para a implementação de uma mudança de rotina se faria necessária, bem como a ação em si; a análise das alterações obtidas segue como próximo passo; a avaliação de todo o processo encerra o primeiro ciclo da pesquisa-ação. De forma cíclica, novamente poderiam ser obtidos dados que almejassem a ampliação de melhora de atitudes, reiniciando o processo. Pode ser observado que o diagnóstico, a avaliação e mesmo a ação propriamente dita são partes componentes de diferentes etapas da PA.

Brydon-Miller e Maguire (2009) complementam que os objetivos gerais da PA incluem três tipos de mudança potencial: o desenvolvimento ou expansão da consciência crítica dos pesquisadores, incluindo a comunidade e a universidade ou agência dos copesquisadores, melhoria na vida das pessoas envolvidas, a partir das mudanças decorrentes do processo e transformação das estruturas sociais e dos relacionamentos dos participantes.

Logo, esse tipo de pesquisa é bastante utilizado e adequado ao contexto

educacional e, portanto, da formação continuada, pois pode representar eficiente estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores possibilitando que estes aprimorem seu ensino e logo o aprendizado de seus alunos, detectando a maneira de como fazê-lo na própria prática. Provavelmente, esta seja a principal característica desta forma de pesquisa, isto é, os seus procedimentos e técnicas se confundem com a própria prática diária dos professores, conferindo ao método familiaridade com o exercício profissional, eliminando assim os traumas e receios que a “pesquisa” possa gerar quando esta é introduzida de fora para dentro no ambiente escolar e quando os alunos, professores e equipe pedagógica são meros expectadores do processo e participam de maneira parcial e passiva da investigação realizada. Segundo Brydon-Miller e Maguire (2009), o movimento “professor como pesquisador” incentiva os professores a usarem um modelo de pesquisa para examinar e melhorar as suas próprias práticas de sala de aula.

Em acréscimo, Galini e Efthymia (2011) afirmam que pelo fato de consistir em uma alternativa aos métodos rígidos de ciência, a PA reorganiza e eleva o papel do professor como tomador central de opiniões e o situa em uma condição particular, em que necessita de seus alunos e escolas. Além disso, ressaltam que a pesquisa de questões relacionadas às turmas de Educação Infantil embasadas na pesquisa-ação é apropriada e desafia os professores a encontrarem alternativas de ensino, em contrapartida às atitudes negativas de avaliação frequentemente utilizadas. A Universidade atua então como parceira, que, segundo estes autores, como um parceiro crítico que faz perguntas provocativas, favorecendo um panorama teórico relevante e participando ativamente no processo de PA, analisando dados e promovendo *feedbacks*.

Por todos estes motivos, esta metodologia vem sendo utilizada no contexto educacional em todo mundo, como demonstram os estudos de Kim e Kang (2012), na Coreia do Sul, Cullen et al. (2009), na Nova Zelândia, e Magos (2012), na Grécia, e, dentre estes, outros exemplos podem ser referidos de pesquisas realizadas no Brasil.

Assim, este estudo configura natureza exploratória, pois visou aumentar a familiaridade com um ambiente, a creche, investigando se o eixo “movimento”, constante da dimensão Conhecimento de Mundo (RCNEI 1998) era explorado, de forma pedagógica e integrada, com os demais eixos desta dimensão e da Formação Pessoal e Social. Esta

pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino infantil de uma cidade do interior paulista, investigando ainda como se dava a relação desse conteúdo sob o princípio da interdisciplinaridade. Obtiveram-se descrições quantitativas e qualitativas, a fim de realizar inter-relações entre as propriedades do fenômeno “movimento e interdisciplinaridade em creches”.

5.2 Etapas da pesquisa

As etapas cumpridas nesta pesquisa em sua totalidade seguiram o organograma representado na figura e serão descritas a seguir. As etapas destacadas na cor preta são aquelas selecionadas para nosso aprofundamento nesta dissertação.



Figura 11 – Organograma das etapas da pesquisa.
Fonte: Autoria própria.

5.2.1 Estabelecimento de parceria com a escola e com a Prefeitura Municipal e aspectos éticos da pesquisa

A escolha pela CEMEI/EMEI em que esta pesquisa se realizou foi motivada por questões de conveniência, sendo estas caracterizadas pela localização em bairro próximo a instituição dos pesquisadores e pela disponibilidade e motivação da equipe

pedagógica em participar deste estudo. Soma-se ainda o fato de a escola agregar a faixa etária definida para este estudo também constituiu um fator fundamental para sua escolha.

O contato inicial com a CEMEI/EMEI foi realizado em agosto de 2012, momento no qual foram apresentados à diretora da escola os projetos desenvolvidos pelo grupo de estudos GEEFIDI com a EI. Nesta ocasião, foi proposta a realização da pesquisa. Em seguida, com a finalidade de detalhar a pesquisa para a equipe pedagógica, foi realizada uma reunião em 12 de setembro de 2012.

Em 19 de setembro de 2012, houve outra reunião de apresentação do projeto com a participação das professoras responsáveis pelas turmas de crianças de 0 a 3 anos e a direção e coordenação da escola. O momento em que esta reunião foi realizada é conhecido como TDC, Trabalho Docente Coletivo. Segundo a Secretaria Municipal de Educação e a Fundação de Educação Comunitária (SME/FUMEC Nº 03/2003), o Trabalho Docente (TD) é considerado como espaço formativo, de elaboração do pensamento e de fortalecimento da equipe pedagógica e deve ser composto por o Trabalho Docente Coletivo (TDC) e pelo Trabalho Docente Individual (TDI) (DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO, 2003). O TDC é realizado durante duas horas/aula semanais consecutivas, sendo coordenado pela orientadora pedagógica (OP).



Figura 12 – Professores participantes da reunião de apresentação da pesquisa.
Fonte: GEEFIDI.



Figura 13 – Diretores e membros do GEEFIDI participantes da reunião de apresentação da pesquisa.
Fonte: GEEFIDI.

Após a concordância da escola em participar da pesquisa, o projeto deste estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP – CEP/FCM/UNICAMP, sendo aprovado sob o protocolo 338.175, de 29 de julho de 2013 (Apêndice 1). Determinou-se que todos os participantes, sendo eles diretores da escola, educadores, outros funcionários e responsáveis pelas crianças, deveriam assinar os Termos de Consentimento Livres e Esclarecidos, conforme modelo anexado no apêndice deste texto, além de ser apresentada a autorização das diretoras da escola como concordância para a realização da pesquisa (Apêndice 2).

Além destas, o GEEFIDI estabeleceu como meta, a parceria com a Secretaria Municipal de Educação da cidade, a fim de firmar acordo visando legitimar este projeto de pesquisa com a Prefeitura Municipal da cidade foco desta pesquisa (Apêndice 3). Com isso, havia o objetivo de validar aos participantes o total de horas de formação continuada, o que poderia incrementar seus currículos e, dessa forma, incentivar os profissionais a participarem com afinco do projeto. Além disso, era também objetivo do grupo abrir portas para contato em outras escolas do município, que poderiam, com ou sem a presença do

GEEFIDI, realizar trabalhos semelhantes sobre o movimento, se valendo do método da pesquisa-ação. Desta maneira, apresentou-se a este órgão um projeto, denominado “Ações Pedagógicas Interdisciplinares do professor de Educação Física na Educação Básica: projeto integrado da Faculdade de Educação Física da UNICAMP e Prefeitura Municipal”, contendo uma descrição do grupo e de seus estudos e pesquisas já realizadas. O projeto formulado incluía fotos, a motivação para a realização desta parceria e aspectos teóricos sobre o desenvolvimento infantil relacionados à Educação Física.

A resposta que nos foi direcionada indicou que não havia interesse da referida Secretaria Municipal de Educação em articular a aludida parceria para pesquisas nessa área, uma vez que a mesma afirma que a metodologia adotada pela diretoria pedagógica e em andamento na cidade como orientadora dos projetos políticos-pedagógicos das escolas, a pedagogia da infância, já contemplava integralmente o tema “movimento” para toda a EI no município. Desta maneira, o projeto proposto foi recusado. Assim, não houve por parte da Secretaria Municipal de Educação a compreensão de que nossa participação em projetos não desviaria sua base teórica, mas apenas contribuiria para a reflexão sobre o movimento na EI, enquanto contribuição para as ações dos profissionais da rede e para a formação dos futuros profissionais de EF e, principalmente, traria benefícios para o desenvolvimento das crianças da rede municipal de ensino.

Por outro lado, aventamos a hipótese de que fatores políticos internos ao referido órgão podem ter influenciado a decisão, pois no momento da proposta, a Secretaria Municipal de Educação enfrentava acentuada manifestação dos agentes de educação (cargo subalterno ao professor de sala) que buscavam a equivalência dos salários com os professores responsáveis pelas turmas, uma vez que estes afirmam executarem a mesma função.

5.2.2 Diagnóstico

A etapa diagnóstica iniciou-se após o primeiro contato com a escola e aceite dos educadores, professoras responsáveis pelas turmas e agentes de educação, em participar

da pesquisa.

Incluimos este grupo de educadores, pois, embora juridicamente e na fala de alguns participantes existam diferenças nas funções destas duas categorias de servidores públicos, ambas estão em contato direto com as crianças durante o trabalho didático diário e tem influências sobre o planejamento e execução das atividades pedagógicas.

Esta etapa será detalhada no próximo item deste capítulo.

5.2.3 Reflexão teórica-prática sobre a temática do desenvolvimento infantil e das atividades pedagógicas relacionadas ao movimento

a) Conversa Teórica

O momento Conversa Teórica ocorreu em uma reunião de planejamento pedagógico, a qual conta com todos os membros da equipe escolar. Neste momento, coordenado pela orientadora pedagógica, normalmente são discutidas posturas dos profissionais perante situações do dia-a-dia, festas e eventos da escola e outros assuntos da comunidade.

Nesta reunião, estavam presentes também os funcionários da escola que trabalham na segurança e no preparo dos alimentos das crianças, bem como os funcionários terceirizados de limpeza e a equipe de direção da escola. Entendemos que estes também contribuem efetivamente na educação das crianças sendo, portanto, convidados a participarem da pesquisa. Neste momento, todos os funcionários e educadores, bem como membros da orientação pedagógica e direção da escola, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual autorizaram o registro e a publicação de imagens em documentos com fins acadêmicos. Obtivemos a participação de 52 membros da equipe escolar.

Assim, no dia 22 de maio de 2013, os assuntos determinados em reunião com os educadores foram tratados, a partir de três pequenas palestras de quarenta minutos, ministradas pelos membros do GEEFIDI, com intensa participação da equipe da escola,

com complementações teóricas, perguntas e outras observações. Fizeram parte deste momento o Professor Ademir De Marco, responsável pelo grupo de estudos, o qual apresentou o tema, Crescimento e Desenvolvimento. Daniela Bento Soares, aluna responsável por este estudo e Lucas Contador Dourado da Silva, Mestre em Educação Física e também vinculado a este grupo de estudo, apresentando os temas Desenvolvimento Motor e Cognitivo, respectivamente.

Em uma segunda etapa neste mesmo dia, a equipe escolar foi convidada a participar refletindo suas práticas pedagógicas a partir das considerações apresentadas pelo grupo de pesquisadores. Motivados por uma pergunta norteadora, os membros da equipe escolar deveriam criar uma manifestação artística para atender ao objetivo da questão, podendo ser teatral, poética, musical ou esportiva. Com isso, foi incentivada uma participação ativa na reflexão a ser realizada, pois todos os integrantes sentiram-se tocados pela proposta, ao invés de apenas terem de ler uma resposta escrita. Com isso, estimulou-se também o pensamento interdisciplinar, que foi objeto deste estudo, integrando profissionais de diferentes funções nos grupos e os incentivando a cantar, interpretar, pensar outras formas de expressão escrita e de linguagem.

Após o término das apresentações dos grupos, a reunião continuou com outros temas reservados para as atividades do dia.

b) Pensando o Movimento

Após a etapa da Conversa Teórica, foi agendada nova reunião no horário do TDC, ocorrida em 21 de agosto de 2013, com a equipe de educadores, para ser combinada uma nova fase da pesquisa, denominada de Pensando o Movimento. Nesta etapa, inicialmente, as educadoras propuseram uma atividade de movimento, a qual foi observada caracterizando, portanto, um momento de diagnóstico, que será detalhado a seguir. Após o término desta, os membros do GEEFIDI propuseram atividades para as crianças, as quais foram observadas pelas educadoras. Esta etapa novamente foi realizada apenas com as turmas de crianças de 0 a 3 anos.

5.2.4 Avaliação da pesquisa

Como último momento, foi realizada a avaliação do projeto. Houve agendamento de uma reunião com cada uma das salas observadas com a presença dos profissionais responsáveis por ela (professora e agentes de educação) para avaliação da pesquisa em geral e das atividades propostas, apoiadas pelas filmagens e em relação às atividades como o movimento na EI. Estes momentos foram muito produtivos, pois permitiram a reflexão de todos os participantes acerca dos assuntos destacados nesta pesquisa.

Para os responsáveis pelas crianças participantes, foram enviados relatórios das atividades realizadas e questionários para avaliação do projeto. Poucos foram devolvidos, porém auxiliaram neste item de análise.

5.3 Etapa Diagnóstica

Fizeram parte do diagnóstico desta pesquisa os momentos de observação da rotina e observação das atividades pedagógicas realizadas pelas educadoras no momento “Pensando o movimento”. No diagnóstico desta pesquisa, assim como o predito na revisão teórica sobre a Pesquisa-Ação, objetivamos monitorar como o movimento era tratado pedagogicamente na EI e se havia organização interdisciplinar dos conteúdos nesta atividade.

5.3.1 Procedimentos

Entre os dias 08 e 19 de outubro de 2012 foi realizada a observação da rotina das salas, as quais estão constituídas por agrupamentos de acordo com a faixa etária. Esta organização compreende o Agrupamento (AG) I, que reúne turmas de crianças entre 4 meses a 1 ano e 6 meses, e o Agrupamento (AG II), composto pelas crianças de 1 ano e 6 meses a 3 anos. Estas salas são denominadas AG I A, AG I B, AG II A, AG II B, AG II C e

AG II D.

As citadas turmas contam com uma professora e três (AG I) ou dois (AG II) agentes de educação por período. A professora permanece na escola apenas no período da manhã, juntamente com os agentes e, no período da tarde, outros agentes diferentes assumem as turmas. Para as salas do AG I, específica para bebês, comumente há a presença de mais um agente, pois esta faixa etária implica em maiores e frequentes cuidados cotidianamente. Abaixo, a tabela indica a relação de educadores e alunos observada em cada sala, nos períodos da manhã e da tarde. O número de alunos disponibilizado nesta tabela, é o número que consta na lista oficial da Secretaria de Educação do município em que a escola está alocada e, não necessariamente o número de alunos que frequentam as salas de aula diariamente. Os dados da sala AG II C não estão disponíveis, pois a professora responsável pela turma optou por não participar da segunda fase da pesquisa, momento no qual foram requisitados os dados dos alunos.

Tabela 1 – Relação educadores/crianças nas salas estudadas

	AG I – A	AG I – B	AG II – A	AG II – B	AG II – D
Número de Crianças	33	36	20	29	31
Período da manhã					
Professores	1	1	1	1	1
Agentes de Educação	3	3	2	2	2
Período da tarde					
Professores	0	0	0	0	0
Agentes de Educação	3	3	2	2	2
Relação adulto/criança					
Período da manhã	9	9	7	10	11
Período da tarde	11	12	10	15	16

Fonte: Autoria própria.

Esta observação foi realizada pelos membros do GEEFIDI, na época composto por um pós-graduando, sete graduandos em Educação Física e uma graduanda em Pedagogia. Todos participaram da confecção de um instrumento de pesquisa, um relatório de observação escolar, denominado pelo grupo de ROTIN. Durante as reuniões do grupo

foram definidos as questões e os critérios de preenchimento destes documentos.

Cada sala foi observada durante um dia de rotina, desde o momento do acolhimento, chegada das crianças à sala de aula a partir das 7h, até o momento da saída, o qual, para turma integral, ocorria às 17h e para a turma parcial, às 12h. O observador responsável pela sala permaneceu todo o período acompanhando em silêncio e afastado das atividades, como um observador externo, evitando interferir na rotina da sala. O grupo teve a preocupação de estar presente na escola todos os dias da semana, embora isto não ocorresse na mesma sala, a fim de verificar se existem diferenças na rotina geral da escola a cada dia da semana, entre a segunda e a sexta-feira.

A segunda parte do diagnóstico, que ocorreu entre os meses de maio e junho de 2013, constituiu na observação de atividades que envolviam o movimento e foram propostas pelas educadoras, para serem realizadas com as crianças. Estes momentos foram programados com as educadoras, pois, sendo a metodologia desta pesquisa a PA, estes profissionais são também pesquisadores e desta forma contribuíram e opinaram em todas as etapas deste estudo. Assim, foi pedido para que realizassem atividades cotidianas que envolvessem o movimento, evitando programá-las. Apesar disso, as educadoras auxiliaram na discussão e formatação do instrumento de observação e podem ter sido influenciadas pelas outras etapas citadas anteriormente. Assim, as atividades tiveram a duração programada pelas educadoras² e também ocorreram em horários que se mostraram mais adequados à rotina das salas, ou seja, no período da manhã, quando a professora responsável estava na escola. Porém, deve ser destacado que embora tenha sido uma etapa diagnóstica, a fim de identificar o estado da arte do movimento e da interdisciplinaridade na escola, a pesquisa sob a metodologia da PA requer que todos estejam envolvidos no processo de organização das etapas e de reflexão sobre o assunto discutido e, por isso, contribui para a formação continuada dos participantes. Assim, constatamos que o fato das educadoras conhecerem a dinâmica da observação não trouxe prejuízos aos resultados da

² Na análise dos resultados, optamos por sempre utilizar os substantivos femininos “educadora” e “professora”, pois apenas dois agentes homens foram observados pelo ROTIN e apenas um pelo ROBSEV. Desta maneira, a maioria dos analisados foram mulheres.

pesquisa.

Para análise destas atividades pedagógicas, foi elaborado um roteiro de observação de aulas práticas, denominado ROBSEV, em parceria em reuniões entre educadoras e pesquisadoras do GEEFIDI. Todos os integrantes da reunião participaram opinando sobre questões que deviam ou não existir, os termos utilizados e os critérios de preenchimento. Esta dinâmica possibilitou que as questões fossem moldadas aos objetivos propostos e, ao final deste processo, todo o conteúdo passou por detalhada análise crítica do grupo. As aulas também foram filmadas a fim de que os registros pudessem auxiliar na avaliação das atividades.

O ROBSEV foi preenchido sempre por duas pessoas observadoras, a aluna autora desta dissertação e outro membro participante do GEEFIDI.

Para esta etapa, foi requisitado pelo CEP/FCM/UNICAMP o preenchimento de um TCLE pelos responsáveis das crianças, etapa esta que teve uma longa duração. Apenas após a devolutiva afirmativa, de pelo menos 75% dos alunos de cada sala, foram marcadas as intervenções e as crianças não autorizadas a participar pelos pais foram retiradas da sala e encaminhadas para outras atividades nestes momentos, por opção das próprias educadoras responsáveis pelas salas. Essa atitude foi uma escolha da coordenação da escola visando evitar maiores problemas com os responsáveis, embora saibamos que, metodologicamente, não haveria problema em as crianças participarem da atividade, mas não serem consideradas participantes da pesquisa e nem observadas.

Em suma, a modalidade de observação realizada foi a de observação em equipe, na qual um grupo observou a ocorrência de vários ângulos, registrando o problema de mesma área, possibilitando o confronto de dados posteriormente. Realizou-se o subtipo observação maciça, na qual a rede de observadores distribuiu-se pela amostra, identificando os mesmos aspectos (LAKATOS, MARCONI, 2003).

5.3.2 Participantes

Tendo como base a PA, consideram-se participantes desta etapa diagnóstica as educadoras, ou seja, professoras e agentes de educação, as crianças observadas e, portanto, suas famílias, que assinaram o TCLE, e os observadores do GEEFIDI.

Frisamos que todos os participantes assinaram o TCLE, no qual autorizaram o registro e a publicação de imagens em documentos, com fins acadêmicos.

5.3.3 Instrumentos de Pesquisa

Novamente seguindo os preceitos da PA, os instrumentos utilizados precisariam ser baseados nos objetivos próprios desta pesquisa em questão, já que envolvem o diagnóstico e o planejamento de alterações de uma realidade específica. Assim, entendemos como adequado que esses documentos fossem moldados ou criados pelos próprios participantes. Dessa forma, optamos por padronizar meios de registro de observação elaborados pelos integrantes do GEEFIDI e, neste caso, do instrumento das atividades práticas, este foi moldado pelas próprias educadoras, que o modificaram em parceria com os pesquisadores.

Esta reflexão não impede que estes instrumentos sejam utilizados em outras realidades, porém destacamos que estes podem ser alterados de acordo com os objetivos próprios de cada pesquisa e as características de cada realidade. Esta importante ação é essencial para a legitimação da PA, em que todos os participantes são pesquisadores e corresponsáveis pelos dados obtidos. A seguir serão apresentados os dois instrumentos.

a) ROTIN

O Roteiro de Observação da Rotina, denominado ROTIN (Apêndice 4), foi construído pelos integrantes do GEEFIDI. Para a confecção deste material, o grupo de universitários esquematizou um método de registro para a observação do cotidiano escolar, desde o momento da chegada da criança na escola até o momento de sua saída, durante um

dia letivo.

A fim de facilitar o preenchimento do ROTIN, estabelecemos algumas questões para serem preenchidas em múltipla escolha, de forma a padronizar respostas que poderiam ser subjetivas; em perguntas dissertativas, a fim de descrever alguns ambientes ou situações e em concordância com o método de diário de campo; e outras ainda apenas com a marcação de incidência ou não de acontecimentos, de maneira a calcular sua frequência. Assim, este instrumento possui questões qualitativas e quantitativas, a fim de gerar um panorama sobre a rotina escolar de forma mais fidedigna e detalhada possível.

Conforme as instruções inseridas na primeira página deste instrumento, o ROTIN possui três tipos de resposta, especificamente. Questões seguidas da letra “E” devem ser especificadas, isto é, o observador deve assinalar com um “X” entre os parênteses caso haja incidência de determinada resposta; as questões acompanhadas da letra “Q” devem ser quantificadas, ou seja, um traço deve ser acrescentado ao lado da alternativa a cada observação do fenômeno ou de indivíduos; por fim, as questões acrescidas da letra “D” devem ser descritas nas linhas adicionais ou no verso da folha, caso seja necessário mais espaço para a resposta. Algumas questões precisam ser completadas de mais de uma forma. Ao final do roteiro, existe um espaço para descrições adicionais.

O instrumento obteve respostas referidas aos aspectos de relações interpessoais com responsáveis, outras crianças e equipe escolar, e intrapessoais relacionados ao humor e estado da criança. Visou investigar ao mesmo tempo a ocupação espacial e condições dos locais utilizados, aspectos de alimentação e higiene, tipos de atividades livres e dirigidas e duração de cada etapa do dia.

Logo, são sessões deste roteiro: acolhimento, café da manhã, troca de fraldas, atividades desenvolvidas (manhã), refeições, sono, atividades desenvolvidas (período intermediário), turmas parciais – controle de saída, atividades desenvolvidas (tarde), banho completo, turmas integrais – controle de saída e descrição de espaços.

Diante desta estrutura, embora o ROTIN contenha algumas questões específicas relacionadas às crianças de até três anos de idade, o instrumento pode servir como base para alterações para outras faixas etárias, após alterações requeridas.



ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL - ROTIN

Nome do Observador:	Data:	
Quantidade de adultos responsáveis:	Sala:	
Nomes e funções:		
Nº de alunos:	Nº de Meninos:	Nº de Meninas:
Local:		
Faixa etária:		
Horário de início:		Horário de término:

Instruções:

O ROTIN deve ser completado com o maior número de informações possíveis. As letras abaixo das questões indicam como deve ser realizada a resposta. Questões seguidas da letra E devem ser especificadas, isto é, o observador deve assinalar com um X entre os parênteses caso haja incidência de determinada resposta; as questões acompanhadas da letra Q devem ser quantificadas, ou seja, um traço deve ser acrescentado ao lado da alternativa a cada observação do fenômeno ou de indivíduo; por fim, as questões acrescidas da letra D devem ser descritas nas linhas adicionais ou atrás da folha, caso seja necessário mais espaço. Algumas questões precisam ser completadas de mais de uma forma.

Ao final do roteiro, existe um espaço para descrições adicionais.

Dúvidas, críticas ou sugestões podem ser realizadas diretamente com os membros do GEEFIDI – Grupo de Estudos em Educação Física no Desenvolvimento Infantil, autor deste texto, através do e-mail danilo@uef.ufmg.br.

Figura 14 – Primeira página do ROTIN.
 Fonte: Autoria do GEEFIDI.

A primeira página do ROTIN apresenta o cabeçalho do instrumento. Neste, devem ser preenchidos o nome e a data do observador, dados essenciais para sua identificação. A seguir, estão os campos para identificação da sala, como a quantidade de adultos presentes, seus nomes e funções, nome da turma, local, faixa etária das crianças e período de observação. A quantidade de alunos por turma foi uma questão colocada desde o primeiro momento, mas a sugestão de acréscimo de número de meninos e de meninas foi realizada pelas educadoras, por acreditarem que, com as crianças maiores, estes dados poderiam modificar as propostas de atividades realizadas.

Em seguida, estão as instruções de preenchimento do roteiro e o contato da pesquisadora responsável, a fim de informar aos interessados no caso de possível

publicação deste instrumento a oportunidade de realizarem esclarecimentos, críticas e discussões sobre o mesmo.

Acolhimento			
Quem traz a criança? (E e Q)	Mãe () Pai () Avó () Avô () Tio/a () Van () Outro		
Quem recebe a criança? (E)	Funcionário ()	Professor/a ()	
	Agente ()	Outro ()	
Como é o local do acolhimento das crianças? (D)			
Quais são as atividades realizadas durante o tempo de espera? (D)			
O que a criança traz para a escola? (E e Q)	Chupeta ()	Chelinho ()	Brinquedos ()
	Outros ()	Nenhum ()	
Qual o humor da criança durante o acolhimento? (E e Q)	Alegre ()	Com mal humor ()	Indiferente ()
	Choro ()	Agitada ()	Outro ()
Como são as relações manifestadas entre o/a responsável, o/a/s educadores/a/s e a criança na chegada? (E, Q e D)	Amistosas ()		Afetivas ()
	Negativas ()		Outros comportamentos ()
Quem inicia as interações verbais e corporais? (E e Q)	O/A educador/a ()		A criança ()
	Ambos ()		
Duração	Início:	Término:	Duração:

Figura 15 – Sessão referente ao acolhimento.

Fonte: Autoria do GEEFIDI.

A primeira parte do ROTIN refere-se ao acolhimento. Este é o momento de chegada da criança na escola e por esta razão a primeira questão visa identificar quem é o adulto responsável pela tarefa de trazer a criança até a sala de aula. Esta questão pode ser bastante importante em estudos que visem analisar aspectos psicológicos sobre as crianças

pequenas, bem como as perguntas referentes aos objetos trazidos e o humor manifestado pela criança, pois são refletidos pelos movimentos realizados. Da mesma forma, as relações mantidas entre responsável, criança e educadora e as interações verbais e corporais também traduzem o movimento e sua importância como linguagem para a criança. Ademais, é também importante conhecermos as atividades que são diretamente oferecidas à criança neste período, a fim de investigarmos os tipos de movimentos que estão sendo proporcionados pelas atividades propostas pelas educadoras neste momento.

Café da manhã			
Quem são as pessoas responsáveis? (E e Q)	Funcionário/a ()	Professor/a ()	
	Agente ()	Outro ()	
Como são o local e a acomodação? (D)			
A criança se alimenta sozinha ou recebe ajuda? (E, Q e D)	Sim ()	Não ()	
	Ajuda ()		
A criança utiliza talher? (E e Q)	Sim ()	Não ()	
	Alterna entre talheres e mãos ()		
Como ocorre a higiene antes e após a alimentação?			
Qual alimentação é servida?			
Duração	Início:	Término:	Duração:

Figura 16 – Parte do ROTIN reservada ao café da manhã.
Fonte: Autoria do GEEFIDI.

Com relação à alimentação, a primeira sessão encontrada no roteiro é o café da manhã. Nesta, o observador deverá registrar os aspectos ambientais e também comportamentais da criança. Desta maneira, assinalam-se os responsáveis pela tarefa e descreve-se o local e a acomodação das crianças, informando se esta é realizada em mesas adaptadas, carrinhos, no colo de adultos ou em outros locais. Esta resposta influencia

amplamente no desenvolvimento da autonomia da criança, pois pode favorecer ou dificultar a utilização de talheres, fato que deve ser registrado na questão posterior. A seguir, deve ser observada a higienização das crianças, antes e após a alimentação. Por último, o registro de qual tipo de alimentação é servido, a fim de, possivelmente, em estudos com abordagem específica sobre nutrição, avaliar se esta é a adequada ao grupo etário. De fato, o tipo de alimento oferecido pode comprometer ou facilitar o desenvolvimento de estruturas ósseas e musculares das crianças, as quais resultam em diferenças no desenvolvimento motor da criança.

As outras sessões referentes à alimentação, almoço e jantar, correspondem às mesmas questões aqui apresentadas e, portanto, serão apenas demonstradas nesta descrição.

Trocas de fraldas			
Quem são as pessoas responsáveis? (E e Q)	Funcionária/o ()	Professor/a ()	
	Agente ()	Outro ()	
Qual é o local utilizado? (E)	Fraldário ()	Trocador ()	
Qual o tipo e com que frequência ocorrem? (E e Q)	Trocas coletivas ()		
	Trocas individuais ()		
Qual o tipo de higienização utilizada? (E e Q)	Banho ()	Lenço umedecido ()	Outro ()
Como são as relações manifestadas entre os/as educadores/as e a criança? (E, Q e D)	Amistosas ()	Afetivas ()	
	Negativas ()	Outros comportamentos ()	
Quem inicia as interações verbais e corporais? (E e Q)	O/A educador/a ()	A criança ()	
	Ambos ()		
Duração	Início:	Término:	Duração:

Figura 17 – Sessão referente à troca de fraldas.

Fonte: Aatoria do GEEFIDI.

Com relação às trocas de fraldas, destacamos nesta sessão os adultos responsáveis pela ação, identificação do local onde ocorrem, sua frequência e qual o tipo de higienização é utilizada. Outro aspecto bastante importante desta parte do ROTIN é a

questão referente às relações entre os adultos e a criança e também quem inicia as interações entre eles. Foi dada ênfase a esse aspecto, pois os momentos de cuidar são também de educar, ou seja, creditam valor pedagógico intrínseco para a atividade realizada. Portanto, com esta finalidade, é solicitado que sejam feitas descrições destas relações de forma mais precisa e completa possível. Finaliza-se esta sessão com a anotação da duração do momento.

Atividades desenvolvidas (manhã)			
Quem são as pessoas responsáveis? (E e Q)	Funcionário/a ()	Professor/a ()	
	Agente ()	Outro ()	
Qual e como é o local utilizado? (D)			
Qual é o estilo da atividade? (E)	Direcionado ()	Livre ()	
Qual foi a atividade realizada? (D)			
Como são as relações manifestadas entre o/s/as educadore/s/as e a criança? (E, Q e D)	Amistosas ()	Afetivas ()	
	Negativas ()	Outros comportamentos ()	
Como são as relações manifestadas entre as crianças? (E, Q e D)	Amistosas ()	Afetivas ()	
	Negativas ()	Outros comportamentos ()	
Quem inicia as interações verbais e corporais? (E e Q)	O/A educador/a ()	A criança ()	
	Ambos ()		
Observações (D)			
Duração	Início:	Término:	Duração:

Figura 18 – Tabela referente às atividades do período da manhã.
Fonte: Autoria do GEEFIDI.

Sobre as demais atividades do período da manhã, a próxima tabela se refere à sua organização, com questões sobre a utilização de espaços, dinâmicas realizadas e

relações interpessoais. Além disso, ao tipo de atividade realizada, destacamos o espaço dedicado a assinalarem se a atividade é direcionada ou livre, o que contribui para, na análise dos dados obtidos, estimar como o movimento está sendo inserido e desenvolvido na EI.

De maneira semelhante está estruturado o espaço para as atividades do período da tarde.

Refeições			
Quem são as pessoas responsáveis? (E e Q)	Funcionária/o ()	Professor/a ()	
	Agente ()	Outro ()	
Como são o local e a acomodação? (D)			
A criança se alimenta sozinha ou recebe ajuda? (E, Q e D)	Sim ()	Não ()	
	Ajuda ()		
A criança utiliza talher? (E e Q)	Sim ()	Não ()	
	Alterna entre talheres e mãos ()		
Como ocorre a higiene antes e após a alimentação?			
Qual alimentação é servida?			
Duração	Início:	Término:	Duração:

Figura 19 – Sessão referente às refeições.

Fonte: Autoria do GEEFIDI.

Igualmente ao café da manhã, encontramos a sessão referente às refeições, almoço e jantar.

Sono		
Quem são as pessoas responsáveis? (E e Q)	Funcionária/o () Agente ()	Professor/a () Outro ()
Como são o local e a acomodação? (D)		
Como ocorre a acomodação das crianças para o sono? (D)		
Como são a luminosidade, o nível de ruído e a ventilação do ambiente? (D)		
Quais roupas/guarnições de cama são utilizados? (E e Q)	Lençóis () Fronhas ()	Travesseiros () Cobertores ()
Como as crianças são despertadas? (D)		
Como ocorre arrumação do espaço de sono, depois de acordadas? (D)		
Duração	Início:	Término: Duração:

Figura 20 – Registro do momento do sono.

Fonte: Autoria do GEEFIDI.

Após o almoço, a próxima parte do ROTIN refere-se ao sono. Nela, são novamente observados os responsáveis pela atividade e o local e a acomodação destinados a este momento. Além disso, acrescentam-se as questões destinadas a registrar como ocorre a organização do espaço antes e depois do sono, pois tais atitudes também são importantes para o entendimento da criança sobre a rotina e criam um ambiente agradável e acolhedor. Além disso, o modo como as crianças são despertadas também é essencial para que sintam-se acolhidas. A movimentação das crianças nestes momentos é sua forma de dizer quais são suas necessidades.

Em seguida, há a sessão destinada ao registro das atividades intermediárias, cuja tabela de observação é a mesma das atividades do período da manhã.

Turmas Parciais - Controle de saída			
Quem busca a criança? (E e Q)	Mãe ()		
	Pai ()		
	Avó ()		
	Avô ()		
	Tia/o ()		
	Van ()		
	Outro		
Quem entrega a criança? (E)	Funcionária/o ()	Professor/a ()	
	Agente ()	Outro ()	
Como é o local do acolhimento das crianças? (D)			
Quais são as atividades realizadas durante o tempo de espera? (D)			
Qual o humor da criança na saída? (E e Q)	Alegre ()	Com mal humor ()	Indiferente ()
	Choro ()	Aagitada ()	Outro ()
Como são as relações manifestadas entre o/a responsável, os/as educadores/as e a criança na chegada? (E, Q e D)	Amistosas ()	Afetivas ()	
	Negativas ()	Outros comportamentos ()	
Quem inicia as interações verbais e corporais? (E e Q)	O/A educador/a ()	A criança ()	
	Ambos ()		
Duração	Início:	Término:	Duração:

Figura 21 – Segmento do ROTIN destinado ao controle de saída das crianças.
Fonte: A autoria do GEEFIDI.

Ao final, o momento de saída das crianças é retratado pelo ROTIN. As questões a serem respondidas são semelhantes às do momento de chegada da criança na escola. Mudanças da rotina que não estejam assinaladas no roteiro de observação, entretanto, podem ser anotadas no verso da folha.

Após este segmento, outra página sobre as atividades desenvolvidas no período da tarde está disponível.

Banho Completo			
Quem são as pessoas responsáveis? (E e Q)	Funcionária/o ()	Professor/a ()	
	Agente ()	Outro ()	
Como são o local e a estrutura física para esta ação? (E e D)			
	Chuveiro ()	Banheira ()	
Qual o material utilizado durante o banho? (D)			
Como são as relações manifestadas entre os/as educadores/as e a criança? (E, Q e D)	Amistosas ()	Afetivas ()	
	Negativas ()	Outros comportamentos ()	
Quem inicia as interações verbais e corporais? (E e Q)	O/A educador/a ()	A criança ()	
	Ambos ()		
A criança se veste sozinha? (E, Q e D)	Sim ()	Qual profissional a auxilia?	
	Não ()		
Duração	Início:	Término:	Duração:

Figura 22 – ROTIN referente ao banho completo.
Fonte: Autoria do GEEFIDI.

Outra parte deste documento diz respeito ao banho completo. Este pode existir ou não dependendo da faixa etária da turma observada, e por este motivo esta página pode ser ignorada pelo observador. Entretanto, caso seja preenchida, a tabela traz como informações os responsáveis pelas atividades, a descrição do local, incluindo com a indicação se este ocorre em chuveiro ou banheira, os materiais utilizados, as relações interpessoais entre os envolvidos e também se a criança precisa de ajuda para se vestir e quem realiza tal auxílio.

A seguir, a tabela de controle de saída das turmas integrais está alocada, sendo a mesma das turmas parciais. Optamos por deixar dois espaços reservados para o período de saída, pois foi comunicado que muitas salas, apesar de integrais, possuem crianças que deixam a escola na metade do período. Poucas são as que chegam para o dia letivo apenas para o período da tarde e, por isso, apenas uma página para a entrada. Porém, em casos não previstos, o observador pode fazer um registro adicional.

Por fim, um espaço dedicado à descrição de ambientes e outros objetos está na

pesquisa, que sugeriram os campos para faixa etária e função das educadoras presentes, não existentes na versão inicial apresentada pelo GEEFIDI.

UNICAMP FEF GEEFIDI

Roteiro de Observação das Atividades Práticas - ROBSERV

Nome do Observador: _____ Data: _____

Quantidade de adultos participantes: _____ Sala: _____

Nomes e funções:

Nº de alunos: _____ Nº de Meninos: _____ Nº de Meninas: _____

Local: _____

Faixa etária: _____

Horário de início: _____ Horário de término: _____

Instruções:

O ROBSERV deve ser preenchido com o maior número de informações possíveis. Todas as questões devem ser respondidas de forma dissertativa; algumas possuem como complemento alternativas a serem escolhidas para padronização de respostas. Caso seja necessário mais espaço para as respostas, poderá ser utilizado o verso das folhas.

Ao final do roteiro, existe um espaço para comentários adicionais.

Dúvidas, críticas ou sugestões podem ser realizadas diretamente com os membros do GEEFIDI - Grupo de Estudos em Educação Física no Desenvolvimento Infantil, autor deste texto, através do e-mail giefidicamp@hotm.com.

Figura 24 – Página inicial do ROBSERV.
Fonte: Autoria do GEEFIDI.

Na página inicial deste instrumento, assim como no ROTIN, pode ser preenchida a tabela de identificação do observador e da sala. Optamos por manter as mesmas questões do outro instrumento, por considerarmos que esta é bastante completa. Em seguida, constam as instruções de preenchimento do mesmo que, ao contrário do roteiro de observação da rotina, possui todas as questões dissertativas, com alguns complementos em alternativas, a fim de padronizar e facilitar as respostas. A explicação de cada questão, isto é, as informações que devem ser anotadas, estão inseridas abaixo da

com a explicitação das etapas, a qual consiste em uma descrição detalhada das mesmas. Com relação à primeira etapa do exemplo anterior, poderiam ser anotadas informações como: a professora chamou todas as crianças para perto e as crianças começaram a dar as mãos, em pé; algumas delas continuaram brincando e então a outra educadora da sala as chamou particularmente, guardando os brinquedos em uma caixa; quando todas elas deram as mãos, a professora cantou uma música que dizia “Oi Seu João, coloca o bumbum no chão!” e todos se sentaram para ouvir a explicação da atividade. Assim, é possível entender as estratégias utilizadas pelas educadoras.

Logo após, adicionamos três linhas com alternativas a serem assinaladas pelo observador, sobre questões gerais da maioria das atividades que podem ser realizadas em ambiente escolar. Primeiramente, a questão do direcionamento ou não da atividade, a fim de estabelecermos sua característica inicial. Depois, se esta atividade foi coletiva ou individual e, em seguida, se foi competitiva ou cooperativa. Em todas as linhas acrescentamos ainda a alternativa “ambas”, pois partimos do pressuposto que a mesma atividade pode ter diferentes momentos ou, neste período do dia, podem ser realizadas mais de uma atividade.

A seguir, encontra-se a questão sobre o(s) objetivo(s) da atividade, que podem ser, por exemplo, recreação, desenvolvimento de coordenação motora, musicalização, socialização, entre muitos outros. Nesta sessão, estes podem ser consultados com as educadoras no momento da atividade e também complementados pela observação, como outros aspectos que poderiam ser atingidos com sua realização e que, possivelmente, o responsável pela atividade não tenha notado.

Por fim nesta etapa, uma questão referente à interdisciplinaridade de conteúdos é indicada, a fim de que o observador assinale quais eixos da dimensão conhecimento de mundo (BRASIL, 1998a) puderam ser observados na atividade e como estes foram de fato enfocados e se fazem parte do planejamento pedagógico.

Organização da Atividade	Comentários
Adequação do espaço físico (As atividades foram realizadas em espaço adequado? O espaço utilizado oferece riscos mínimos de acidentes para as crianças?)	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Adequação do Material (Analisar a relevância e a adequação do material quanto aos objetivos traçados. Havia segurança para o desenvolvimento correto da atividade?)	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Adequação do tempo (Descrever se o tempo utilizado para esta atividade foi o necessário.)	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Organização (A organização foi clara? As crianças seguiram as seqüências propostas pela atividade? A atividade teve intervalos, caso sim, por quais motivos?)	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Figura 26 – Sessão referente à organização da atividade no ROBSESV.
 Fonte: Autoria do GEEFIDI.

Em seguida, a segunda sessão deste instrumento diz respeito à organização da atividade. Desta maneira, a primeira questão colocada deve descrever a adequação do espaço físico utilizado para a atividade, ou seja, se encontra todas as estruturas necessárias, se é seguro e demais peculiaridades que possam ser consideradas importantes para as ações pedagógicas. Assim, pode-se ter grande noção sobre como se estrutura a escola observada, quais as possíveis adaptações de atividades e também algumas privações, que as educadoras encontram para desenvolver determinadas atividades que requerem diferentes habilidades das crianças.

A segunda questão desta etapa do ROBSESV refere-se à adequação do material utilizado e também em relação ao espaço físico. A terceira pergunta diz respeito à adequação do tempo da atividade desenvolvida, pois, caso seja longo ou curto demais, esta

variável pode influenciar significativamente no objetivo inicialmente proposto.

Em seguida, questiona-se com relação à organização das etapas das atividades, se foram claras e se favoreceram o seu desenvolvimento.

Alunos	Comentários
Disposição (Como os alunos foram organizados durante a atividade? Esta disposição favoreceu o desenvolvimento da mesma?)	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Motivação (Os alunos estavam motivados durante a prática? Mostraram-se satisfeitos ao final dela?)	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Desempenho (Os alunos conseguiram desenvolver todos os movimentos necessários à atividade?)	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Exclusão/inclusão de crianças na atividade (Descrever se, durante a atividade, houve exclusão de alguma criança. Caso sim, explicar o motivo - incapacidade, regras de brincadeira, comportamento inadequado, etc)	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Figura 27 – Parte do ROBSEV dedicada aos Alunos.
Fonte: Autoria do GEEFIDI.

Inicialmente, o observador deve preencher a questão sobre a disposição dos alunos durante a atividade, ou seja, se estiveram em linhas, em roda, em pequenos grupos sentados em mesas, entre outras possibilidades. Esta característica pode fornecer muitas informações sobre o perfil das educadoras e da proposta pedagógica da escola, por exemplo. Em seguida, uma questão sobre a motivação dos alunos em realizar a atividade é colocada, bem como outra sobre o desempenho dos mesmos. Assim, podem ser observados aspectos sobre a adequação da atividade para o desenvolvimento da turma analisada e se os

sobre suas interações com os alunos. Assim, é solicitado que sejam anotadas as relações positivas e negativas e também a forma pelas quais os adultos resolvem os conflitos entre as crianças. A seguir, é questionado o estilo das educadoras, com relação a seus aceites de sugestões e críticas realizadas por outras pessoas envolvidas com a atividade e sua forma de condução da mesma, indicando ainda se este segue um perfil diretivo ou não diretivo.

Como fechamento deste instrumento, foi inserido um espaço para ser preenchido com comentários gerais que eventualmente as educadoras julguem importantes.

5.3.4 Análise dos dados

A análise dos dados foi realizada, prioritariamente, de forma qualitativa, porém com utilização de análise quantitativa simples, sem a necessidade de tratamento estatístico.

Os dados provenientes do ROTIN foram analisados de maneira quantitativa, para a obtenção do tempo utilizado em cada atividade, sendo estes apresentados em tabelas. Paralelamente, os dados observacionais qualitativos, foram categorizados e analisados a partir de quadros. Com o ROBSEV foram adotados os mesmos procedimentos. Todos os dados foram considerados de maneira qualitativa para a discussão dos resultados.

6 ANÁLISE DOS RESULTADOS

6.1 Resultados do ROTIN

Inicialmente, serão apresentados os resultados obtidos para a descrição da rotina pelo instrumento ROTIN. Sendo assim, a primeira variável apresentada é a distribuição temporal (em minutos) de cada atividade observada na rotina, constantes da tabela 2.

Tabela 2 – Distribuição temporal das atividades diárias das salas observadas (em minutos)

	AG I - A	AG I - B	AG II - A	AG II - B	AG II - C	AG II - D
Acolhimento	60	75	60	70	65	55
Café da manhã	30	15	30	15	25	20
Atividade - Manhã	30	40	45	65	60	130
Lanche - Manhã	30	-	-	-	-	-
Troca de fraldas	40	55	55	-	-	-
Almoço	30	25	30	30	40	30
Sono	200	205	170	140	140	160
Lanche - Tarde	40	25	15	-	20	-
Troca de fraldas	-	-	30	-	-	-
Atividade - Intermediário	40	15	45	75	70	80
Atividade - Tarde	40	-	-	-	-	20
Banho completo	-	50	-	-	-	-
Janta	15	20	30	30	15	20
Espera para saída	105	90	75	90	110	90

Fonte: Autoria própria.

A análise da tabela 2 revela algumas constatações particulares. Pode-se notar que o período de acolhimento é semelhante em todas as turmas, variando entre 55 minutos para a turma de crianças mais velhas (e que por sua vez são mais ativas e dormem menos) e 75 minutos para uma turma de AG I, crianças mais novas, entre quatro meses e um ano e seis meses. O período do café da manhã demonstra dados divergentes: enquanto uma turma demandou 15 minutos na ação, outra turma de idade semelhante despendeu o dobro do tempo.

As atividades do período da manhã perduraram por um tempo diretamente proporcional à idade das crianças. Quanto mais velhas, maior o período de atividades, que chegou a ser de 130 minutos para a turma AG II D (entre dois e três anos de idade). As

turmas de crianças mais novas precisaram dividir o período desta ação com a troca de fraldas, realizada por três salas, e com o lanche da manhã, apenas feito pela turma do AG I A.

O tempo gasto com o almoço foi semelhante entre as turmas, variando entre 25 e 40 minutos. O período do sono, tal qual o de atividades da manhã, também é proporcional à idade das crianças e, possivelmente, às facilidades e dificuldades para o preparo da turma para a ação.

O lanche da tarde foi realizado pelas salas mais novas e pela sala AG II D (duas salas não o fizeram) e a troca de fraldas subsequente foi feita apenas pelas crianças de uma turma (AG II A), o que confirma que esta só é realizada de forma coletiva, caso seja uma necessidade da maioria das crianças da turma.

As atividades do período intermediário e da tarde, separadas a fim de facilitar a análise dos conteúdos, também tem mais tempo disponível conforme aumenta a idade das crianças. Destacamos o tempo pequeno despendido pela turma do AG I B, de 15 minutos, devido a esta ser a única sala que ofereceu banho completo no dia observado, atividade que teve duração de 50 minutos.

O período do jantar foi semelhante para todas as turmas e o tempo de espera para a saída atingiu o dobro do mesmo dedicado à entrada, variando entre 110 e 75 minutos.

Este quadro está de acordo com o retratado por Falkenbach, Drexler, Werle (2006), os quais indicam que existem escolas que apresentam cronogramas diários em que são determinados horários de refeições e atividades em sala ou pátio, mas que não determinam um horário específico para o desenvolvimento de aspectos especificamente relacionados ao movimento ou a EF. Assim, as educadoras estão livres para decidir o melhor momento para estas práticas. Pode ser entendido que esta dinâmica, ao mesmo tempo em que facilita a distribuição dos trabalhos corporais durante a semana, não o regulariza no sentido de exigir que ele seja realizado, ficando a cargo da equipe de educadoras responsável seu oferecimento ou não.

Outros dados apresentados permitirão a discussão sobre os tipos de atividades que foram realizadas nesses momentos. Porém, convém ressaltar que esta não determinação das atividades na grade horária é positiva para o trabalho interdisciplinar, pois favorece sua programação. O movimento poderá ser explorado de forma específica ou então como uma

linguagem da criança (GARANHANI, 2002).

Pode ser notado ainda que este modelo de não divisão específica de conteúdos no cronograma encontrado constata a não disciplinarização da rotina desta escola (SAYÃO, 2002) e demonstra a exclusão de qualquer intenção intradisciplinar (ALBERTA EDUCATION, 2007b) por parte da escola. Para que essa afirmação seja confirmada, é necessária a análise dos demais dados obtidos.

Desta forma, a tabela 3³, abaixo, indica quanto tempo cada turma despendeu nas diferentes modalidades de atividades:

Tabela 3 – Distribuição temporal entre atividades pedagógicas (em minutos)

	AG I - A	AG I - B	AG II - A	AG II - B	AG II - C	AG II - D
Alimentação	145	85	105	75	100	70
Higiene	40	105	85	0	0	0
Atividades	275	220	225	300	305	375
Sono	200	205	170	185	140	160

Fonte: A autoria própria.

Quanto mais avançada a idade das crianças da sala, mais tempo é reservado para as atividades educativas que não envolvem alimentação, higiene e sono (chamaremos estas categorias de cuidados básicos, a fim de facilitar a análise); os motivos são claros, tendo em vista o maior volume de cuidados que as crianças menores requerem. Por exemplo, AG I A, AG I B e AG II A realizam trocas de fraldas, enquanto as outras turmas não o fazem.

Os dados da tabela 3, ao dividir as ações da rotina nas categorias “alimentação”, “higiene”, “atividades” e “sono”, demonstram o tempo dedicado para ações que educam, brincam e cuidam (BRASIL, 1998a). É essencial que se tenha em mente que nenhuma atividade encaixa-se exclusivamente em uma categoria, pois como demonstrado no capítulo 2 desta dissertação, cuidar e brincar também são formas de educar.

Retoma-se o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a EI

³ Nesta tabela, a soma do tempo destinado às atividades pedagógicas e às atividades do cuidar deveriam resultar em 11 horas de rotina escolar ou 660 minutos. Devido às aproximações de tempo resultantes das observações, pode ser verificado que o período total é próximo às 11 horas exatas, embora com algumas variações.

(BRASIL, 2006) a fim de reforçar o argumento de que todas as atividades focadas nos cuidados da criança são também momentos de educar, pois estabelecem comunicação entre a criança e o cuidador, por meio dos movimentos da criança pequena. Segundo este documento, nesses momentos, o bebê identifica a organização do espaço, do tempo, dos materiais e dos grupos de crianças. Esse entendimento é essencial para o desenvolvimento do bebê e da criança pequena. A premissa também está de acordo com Vygotsky (1986), ao destacar a importância da mediação, da relação adulto-criança, para a potencialização do desenvolvimento integral da mesma.

A preocupação com os movimentos realizados nestes momentos é demonstrada com o indicador de qualidade “2.3. Crianças tendo experiências agradáveis e saudáveis com o próprio corpo”, apresentado pelos Parâmetros. Neste, questiona-se: “As professoras ensinam as crianças a cuidar de si mesmas e do próprio corpo?” (BRASIL, 2006, p. 42) e “A instituição considera o ritmo da criança na retirada das fraldas e no aprendizado do controle do xixi e do cocô?” (BRASIL, 2006, p. 42). A ocorrência destes parâmetros da avaliação demonstra que as ações de higiene são momentos de suma importância na educação das crianças pequenas e não podem ser consideradas de menor valor pedagógico do que as demais atividades. Além disso, destacam o papel do movimento para o desenvolvimento da autonomia da criança.

Assim, embora o movimento seja presente e essencial nestas ações de higiene e também para a alimentação, é no espaço de tempo dedicado às atividades de brincar que este pode ser desenvolvido para fins de ampliação do conhecimento das práticas corporais infantis, como foi predito por Garanhan (2002).

O quadro 8 demonstra as tarefas observadas durante os períodos indicados para o desenvolvimento de atividades que não se referem especificamente aos cuidados básicos e suas distinções entre serem dirigidas ou não.

Atividades direcionadas e não direcionadas são aconselhadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999b), de forma alternada. Em acréscimo, o documento afirma que professores devem garantir a integração de diversas áreas do conhecimento em suas atividades, a fim de garantir a constituição de conhecimentos e valores. Assim, a interdisciplinaridade entre os eixos de atividades, explicitados pelas duas dimensões do RCNEI, é uma prática bastante recomendada pelos documentos norteadores do nível de ensino no Brasil e pela literatura, como já citado neste

manuscrito.

Quadro 8 - Atividades observadas durante os momentos pedagógicos

Turma observada	Tipo de Atividade	Momento da Rotina				
		Acolhimento	Atividade - Manhã	Atividade - Intermediário	Atividade - Tarde	Saída
AG I A	Dirigida	-	Brinquedos recicláveis	-	-	-
	Não dirigida	Brinquedos	-	Parque de areia	Parque e brinquedos	Brinquedos
AG I B	Dirigida	Músicas com fantoches	-	-	-	-
	Não dirigida	Brinquedos	Bola e parque	Parque	Brinquedos	Brinquedos
AG II A	Dirigida	Contação de histórias e músicas	Músicas com acompanhamento de instrumentos musicais	-	-	-
	Não dirigida	Brinquedos	Parque e filme	Pátio	-	Brinquedos
AG II B	Dirigida	-	Músicas com instrumentos e histórias sobre os opostos	-	-	-
	Não dirigida	Brinquedos e massinha	Pátio	Parque	-	Filme
AG II C	Dirigida	-	Músicas e contação de histórias	Contação de história, desenho relacionado com a história e brinquedos de encaixe e blocos.	-	-
	Não dirigida	Brinquedos	Parque	-	-	Filme
AG II D	Dirigida	-	Músicas; atividade de letramento; brincadeira com música e números; atividade de pintura.	Brincadeiras com bola	Brincadeiras com música e com a habilidade de rastejar	-
	Não dirigida	Brinquedos	Filme	-	-	Filme e brinquedos

Fonte: Autoria própria.

Os dados do quadro 8 apontam que as atividades dirigidas observadas nesta ocasião relacionavam-se com o conteúdo música, exceto em duas ocasiões, de uma mesma turma. Pode ser afirmado que a música faz parte da cultura da criança, por meio de relação dialética. Sendo a EI um espaço para a promoção da cultura da criança, é plausível que esta esteja muito presente na rotina escolar (BRASIL, 2006). O RCNEI (BRASIL, 1998a) indica que as brincadeiras que envolvem o canto articulado com o movimento possibilitam a percepção rítmica, a identificação dos segmentos do corpo e o contato físico, o que é muito positivo. Essas brincadeiras podem ser inspiradas pela cultura infantil. Estas atividades são parte do segmento “expressividade” do eixo Movimento aconselhado pelo RCNEI (BRASIL, 1998a).

Os resultados do quadro 8 também demonstram que o movimento impulsiona todas as atividades observadas, pois está presente na construção de brinquedos, nas brincadeiras do parque, no acompanhamento musical com instrumentos, na dança, na confecção de desenhos e na escrita, bem como nas brincadeiras com bola. Isso é justificado porque as linguagens da criança se inter-relacionam, conforme explicita o documento Indicadores de Qualidade da EI (BRASIL, 2009b), o qual afirma que quando a criança se volta para construir conhecimentos, ela elabora as possibilidades expressivas dos movimentos ao mesmo tempo em que brinca com as palavras. A reafirmação da interdisciplinaridade está em não tomar as linguagens de modo isolado ou disciplinar, mas sim contextualizadas.

Há um problema com relação à permanente utilização dos brinquedos do parque de forma não dirigida, de modo a explorar o movimento instrumental da criança. Ao passo que o parceiro mais experiente pode indicar novas possibilidades de movimentação e descobertas para que a criança menos experiente experimente, pode ser que, a ele, ninguém ofereça diferentes perspectivas de movimentação. Além disso, as probabilidades de ações dos brinquedos são limitadas e podem se esgotar rapidamente, se a criança frequenta o mesmo parque durante todo o período pré-escolar. Neste sentido, Richter e Vaz (2010a, p.65) afirmam que os brinquedos do parque da creche “dispensam o diálogo, o

planejamento, mesmo que provisório, de um espaço comum, pois, para a ‘comodidade’ dos pequenos, ele já está edificado e ‘mobiado’”. Assim, esses brinquedos fornecem indicações a respeito do que fazer, “talvez dificultando as possibilidades de criação de formas diferenciadas de sentir, de pensar, de problematizar e de recriar os movimentos”. Daí a grande importância de atividades direcionadas sobre o movimento.

Assim, situações em que especificamente o movimento é o foco central de uma atividade foram observadas apenas três vezes (brinquedos de encaixe, da sala AG II C, de crianças com idades entre dois e três anos; atividades com bola e rastejar, da sala AG II D, com a mesma idade da sala anterior). Estas atividades seriam do segmento “movimento instrumental” do RCNEI (BRASIL, 1998a), chamado de equilíbrio e coordenação. O fato de apenas uma sala focar este segmento de forma direcionada pode significar que este objetivo não vem sendo cumprido pela maioria das classes analisadas, demonstrando ser esta uma lacuna que necessita ser preenchida na rotina escolar.

Muitas atividades poderiam ser ainda realizadas a fim de estimular a movimentação das crianças menores, por exemplo, com a utilização de colchões pedagógicos e materiais adaptados que estimulem o engatinhar e a postura ereta, como atrativos em lados opostos da sala e trilhas sensoriais. Percebe-se, no entanto que as educadoras possuem uma demanda de atividades de cuidado muito grande (a relação bebês/adulto extrapola o período de tempo que poderia ser considerado adequado), o que faz com que os bebês tenham, substancialmente, apenas algumas atividades de brincar que devem ser desenvolvidas de forma espontânea, sem grande interferência do adulto. Falkenbach, Drexler, Werle (2006) destacam em seu estudo que, apesar da insistência da diretora da escola analisada pelos estudiosos, observa-se pouca interação das professoras no brincar, principalmente em atividades de caráter livre.

A seguir, o quadro 9 detalha as atividades realizadas no momento do acolhimento.

Quadro 9 - Atividades realizadas durante o acolhimento

Turma observada	Acolhimento
AG I A	As crianças ficaram sentadas ou deitadas nos colchões, com brinquedos e almofadas, independentemente. Os três agentes aguardaram todas as crianças chegarem conversando entre si e atendendo às necessidades das crianças que choraram ou chamaram por eles. A professora incentivou algumas crianças a brincarem com os brinquedos, após finalizar as atividades administrativas que realizou.
AG I B	As crianças ficaram na sala brincando livremente com brinquedos (carrinhos, casinhas, bonecas de plástico) enquanto as educadoras recebiam as outras crianças, conversavam com os pais e acolhiam aquelas mais tímidas, quietas ou que estavam chorando. Quando todas as crianças chegaram, após uma hora do início do acolhimento, as educadoras reuniram-nas para conversar sobre a rotina da manhã, desejar “Bom dia”, dar recados, contar quantas foram naquele dia e cantar músicas, utilizando brinquedos como personagens para ilustrar as canções.
AG II A	As crianças brincaram livremente com balanço, bola, olham desenhos e nomeiam os animais. No período final do acolhimento, a professora contou uma história com um livro, mostrando as figuras e as crianças estavam muito empolgadas e receptivas. Após, cantaram uma música para irem ao café da manhã.
AG II B	Foram realizadas brincadeiras com carrinhos grandes e pequenos e massinhas. As agentes ficaram brincando com as crianças e quando a professora chegou (50 minutos após o início do acolhimento), todos arrumaram a sala e foram para o café da manhã.
AG II C	As crianças puderam pegar brinquedos e realizaram atividades espontaneamente, na sala de aula e no ambiente externo (pátio). Os agentes ficaram atentos a chegada das crianças.
AG II D	As crianças ficaram nas mesas brincando de jogos de encaixe, enquanto as educadoras arrumavam as mochilas, tirando as capas de chuva, fraldas e cadernos. Faltando cinco minutos para o término do período de acolhimento, as educadoras pediram para as crianças guardarem os brinquedos, fizeram uma roda para organização e contaram as crianças.

Fonte: Autoria própria.

Sobre o momento do acolhimento da sala AG I A, o observador que registrou essa rotina afirmou que:

Os agentes de educação estavam indiferentes com relação à presença das crianças no momento do acolhimento. A professora, quando chegou, meia hora após o início do período, desejou “Bom dia” às crianças e começou a realizar tarefas de administração. Depois que a professora chegou, os agentes se agitaram mais, porém com pouco contato com as crianças.

O quadro 9 demonstra que, de todas as salas observadas, apenas em uma (AG I A) não houve quase nenhum contato entre educadoras e crianças, mesmo durante a atividade não direcionada, apenas restringindo as crianças a manterem-se no espaço

reservado a elas. Essa situação se mostra realmente inadequada e diferente do aconselhado pelo RCNEI (BRASIL, 1998a), o qual sugere que a organização do ambiente, dos materiais e do tempo deve auxiliar para que manifestações motoras estejam articuladas com a rotina, bem como a relação entre os adultos e as crianças seja priorizada. Ao contrário disso, quando a participação das educadoras se faz de forma passiva, sem qualquer motivação (VYGOTSKY, 1986), as crianças deixam de desenvolver novas habilidades e aprender outros conhecimentos.

Essa situação observada, no entanto, é bastante comum e foi apontado por Faria, Brolo e Tolocka (2007) e Brolo e Tolocka (2010), os quais constataram que as crianças deste nível escolar estão muitas vezes sujeitas a rotinas estressantes e passam a maior parte do tempo com movimentação restrita, frequentemente aguardando a disponibilidade da equipe pedagógica após os cuidados básicos.

A turma AG II B também realizou atividades não direcionadas, com carrinhos e massinhas, porém com intermediação das educadoras. Por falta de maiores detalhes no preenchimento do ROTIN, não podemos inferir se a motivação das crianças foi favorecida pelos adultos e se houve direcionamento ao movimento, embora possa ser inferido que esta situação tenha ocorrido. A sala AG II C, em acréscimo, não apresentou atividades direcionadas neste momento da rotina. Entretanto, os dados demonstram que a motivação oferecida pelo ambiente parece ser mais efetiva, uma vez que foi permitido o acesso ao pátio externo, o qual é constituído por um espaço livre para brincadeiras, casinhas de boneca, piscina de bolinhas e brinquedos grandes para as crianças escalarem. Além disso, como todas as crianças desta sala já possuíam marcha independente e fala desenvolvida, a interação entre as crianças ocorria com maior facilidade.

As salas AG I B e AG II A apresentaram atividades direcionadas e não direcionadas. Sobre aquelas direcionadas, destaca-se o desenvolvimento da imaginação, por canções e estórias com personagens e de músicas. Estas últimas, como já explicado no item anterior, são essenciais para a criança, pois são expressões da infância, bem como outros jogos e brincadeiras que envolvem o gesto, o movimento, o canto, a dança e o faz de conta

(BRASIL, 1998a). Sobre a imaginação, relembremos Winnicott (1975), citado neste trabalho, quando afirma que está ligada ao desenvolvimento de outras capacidades importantes como a atenção, a autonomia e a socialização.

Embora a sala AG II D não tenha realizado atividades direcionadas, tal qual AG I B e AG II A, esta realizou a roda para organização da sala e da rotina. Este momento é importante, pois indica para a criança quais atividades serão realizadas no dia, o que facilita o desenrolar da rotina e a participação do aluno como parte construtora de seu processo de ensino-aprendizagem.

No quadro 10, a seguir, são descritas as atividades que foram realizadas no período da manhã.

Quadro 10 - Atividades realizadas no período da manhã

Turma observada	Período da Manhã
AG I A	<p>A atividade foi realizada no parque do campo, um local gramado, com parte de solo de cimento e alguns brinquedos. As crianças foram transportadas até lá em carrinhos. Ao chegar ao local, as educadoras colocaram as crianças sentadas no chão e ofereceram a elas tampas de potes de requeijão pintadas em diferentes cores. As crianças manipularam as tampas, enquanto a professora falava o nome das cores para aquelas que estavam mais perto. As crianças que não se interessaram pelo objeto permaneceram sentadas. Foram manifestadas relações amistosas e afetivas entre adultos e crianças e entre as próprias crianças. A atividade foi direcionada.</p>
AG I B	<p>Foram sugeridas diferentes atividades, as quais as crianças puderam livremente escolher de quais participem. A atividade foi no parque do campo e poderiam ser brincadeiras de roda, com bola ou nos brinquedos, que consistiam em um gira-gira de metal, uma casa de Tarzan (com escadas de corda e piso suspenso, além de escorregador). As educadoras auxiliavam as crianças com o brinquedo grande e as incentivavam a realizar novos movimentos, demonstrando alegria ao perceber que elas conseguiam. Houve relações amistosas e afetivas e uma negativa, com mordida por brigas.</p>
AG II A	<p>A professora conduziu a turma até o pátio interno (grande), onde existia uma cama elástica, uma casinha de boneca, piscina de bolinhas e motocas. As crianças puderam escolher livremente as atividades a serem realizadas, enquanto eram supervisionadas pela professora. Foram observadas relações amistosas e afetivas entre adulta e crianças. Em seguida, as educadoras levaram as crianças para higienização, para lavarem as mãos e o rosto. A professora simulou a lavagem das mãos e incentivou as crianças a realizá-la sozinhas (“Esfrega bem”, “olha o sabonete”, “enxuga”), enquanto uma agente lavava o rosto das crianças. Ambas verbalizavam, mas as crianças permaneceram caladas, apenas seguindo as orientações. Após, as crianças beberam água e encheram sozinhas suas mamadeiras, colocando as tampas. Foram então direcionadas para o pátio interno (pequeno), para assistirem um filme infantil. A seguir, a professora realizou uma atividade com pandeiro e violão e as crianças brincaram com um tecido elástico.</p>
AG II B	<p>A atividade foi realizada no pátio interno (grande) e as crianças puderam brincar na sala de fantasias e perucas, livremente. Depois, as crianças beberam água e voltaram para a sala de aula, onde fizeram uma roda para cantar músicas e realizar acompanhamento com instrumentos musicais de brinquedo. Em seguida, as crianças foram ao parque, onde brincaram livremente e, por último, retornaram a sala de aula. Neste momento, a última atividade foi desenvolvida com a professora contando uma história sobre os opostos e desenvolvendo com as crianças temas como grande e pequeno feliz e triste, rápido e devagar. As atividades foram em parte livres e em parte dirigidas.</p>
AG II C	<p>Na própria sala de aula, as educadoras formaram uma roda em sala de aula para cantar músicas e ler uma história. Em seguida, as crianças foram liberadas para brincar no parque, onde estiveram com bola, no balanço, no escorregador e brincaram em grupos. Foram observadas relações amistosas e afetivas dos adultos com as crianças, apesar de no parque estes permanecerem apenas observando-as e relações amistosas entre as crianças. Assim, a programação revezou-se entre livre e dirigida.</p>
AG II D	<p>Foram realizadas atividades em sala de aula. Inicialmente, as educadoras colocaram as crianças em roda e a professora iniciou uma brincadeira sobre as letras. De dentro de uma caixa, ela retirou objetos e falou para as crianças dizerem o nome deste; após, ela disse com que letra este nome começava e mostrou em sequência outros brinquedos cujo nome iniciava-se com a mesma letra. Em seguida, entregou o brinquedo para uma criança com nome de mesma letra. Em seguida, realizou uma atividade com números e músicas. Nesta, a professora utilizou um painel de EVA dividido nos números de uma seis. Em cada quadrado, havia o mesmo número que indicava de carimbos dos pés das crianças, feito com tinta. A professora o colocou no chão e colocou uma música. Quando esta parava, as crianças deveriam colocar-se no quadrado do número que a professora falasse, na mesma quantidade de crianças. Ou seja, caso a professora falasse o número três, este mesmo número de crianças deveria se colocar no quadrado de três. Foram então realizadas atividades dirigidas, com relação amistosa e afetiva entre adultos e crianças e um episódio de comportamento violento por parte de uma criança.</p>

Fonte: Autoria própria.

As atividades deste momento da rotina foram diversificadas e mostraram que a interdisciplinaridade é uma prática presente nas ações desenvolvidas com as crianças.

A atividade realizada na sala AG I A foi direcionada e mostrou ligação entre conteúdos do Movimento (movimento instrumental), mais especificamente o aperfeiçoamento dos gestos relacionados à preensão (BRASIL, 1998a); Artes Visuais, com o conhecimento das cores, ação que julgamos ser importante para o início do desenvolvimento artístico da criança; Linguagem Oral e Escrita, com a aquisição de vocabulário. Embora a atividade esteja de acordo com o que esta pesquisa busca encontrar, embasada pelos documentos, destaca-se o fato de as crianças que não se interessaram pela atividade, permanecerem aguardando seu final em silêncio. Por serem bebês, é possível que essa seja uma atitude recorrente e entendível, porém esperava-se que houvesse maior apoio e incentivo por parte das educadoras para a participação de todos os alunos.

As salas AG I B, AG II A, AG II B e AG II C apresentaram quadro semelhante e positivo, com o oferecimento de atividades direcionadas e com a presença do conteúdo “movimento instrumental” por meio de brincadeiras não direcionadas no parque ou no pátio. Da mesma forma, todas as turmas citadas realizaram brincadeiras que relacionavam música e movimento, em uma proposta expressiva. Todas essas incidências estão de acordo com os objetivos do RCNEI (BRASIL, 1998a) para o movimento para as crianças de zero a três anos de idade. Ademais, nesta união do movimento com outros eixos do conhecimento demonstra que o objeto de pesquisa desta dissertação é, como se procurava justificar, linguagem, e permite a participação da criança pequena nas atividades, estando em concordância com De Marco (2012). O autor afirma que na exploração de qualquer eixo do conhecimento, a criança o estará executando por meio do movimento.

As atividades da sala AG II D demonstraram forte ligação interdisciplinar. Pode-se dizer, inclusive, que neste caso o modelo “em teia” (FOGARTY, 1992) foi utilizado, pois a partir de um tema fértil, os números, a professora introduz conceitos por meio da representação gráfica, da contagem de pessoas, com a linguagem oral e do movimento.

Apesar do quadro positivo, convém notar que o movimento instrumental não foi foco central de atividades dirigidas em nenhuma sala, novamente. Essa situação nos

permite inferir sobre os motivos desta realidade, podendo ser, por exemplo, uma demonstração de insegurança sobre a forma de como abordar o conteúdo por parte das professoras generalistas, conforme indica Garanhani (2002). Da mesma forma, Guirra e Prodócimo (2010) demonstram afirmações de professoras de que suas formações superiores e de pós-graduação não abordaram o conhecimento sobre a área do movimento, de forma extensa e aprofundada.

Embora o café da manhã tenha ocorrido antes das atividades de brincar do período matutino e, o lanche da tarde e o jantar tenham sido realizados no período da tarde, optou-se por analisar os dados de alimentação juntos. Assim, os resultados de alimentação estão descritos a seguir.

No café da manhã, parte das crianças se alimenta sozinha e parte precisa de ajuda, que lhe sejam dados os alimentos na boca. As crianças se alimentaram de mamadeira e bolacha e não houve higienização nem antes e nem após a refeição. Não foram utilizados talheres. As crianças desta sala utilizaram cadeirões e carrinhos para alimentação.

O almoço foi realizado após as atividades da manhã, no refeitório. Novamente, não houve higienização das mãos antes ou após as refeições. As crianças que estavam dormindo foram acordadas para comer e todas foram alocadas em carrinhos de bebê ou cadeirões. Cada adulto ficou responsável por alimentar, de quatro a cinco bebês por vez, em um ciclo de colocar uma colher cheia de comida na boca de uma criança e em seguida na outra e assim por diante, até retomar ao primeiro, que neste momento já havia deglutido a primeira colherada. Um adulto às vezes conversava com alguma criança, mas os outros três permaneceram em total silêncio. Algumas crianças se alimentaram sozinhas, mas a maioria precisava de ajuda; todos foram alimentados com colheres. A alimentação dada foi papinha de legumes e frango para os menores e arroz, feijão, salada, batata e ovo mexido para os maiores, muitas vezes com todos os alimentos amassados. Em seguida, as crianças foram trocadas (a troca de fraldas utilizou a mesma observação já assinalada) e direcionadas para o sono.

Após o período do sono, as crianças foram encaminhadas para o lanche, no refeitório. Com a mesma acomodação do café da manhã e do almoço, a maioria das crianças agora, sem a presença da professora, comeram sozinhas, mesmo que só fizessem sujeira. Não houve higienização nem antes e nem depois da refeição, que foi de bolacha água e sal e frutas, para os maiores, e papa de frutas para os menores. Foi oferecida também água no copo com bico. Durante a alimentação, as agentes conversaram entre si, mas raramente com as crianças; estas tentavam comunicação, as professoras atendiam as necessidades, mas não continuavam a interação.

O jantar ocorreu igualmente a todas as refeições. A alimentação disponibilizada foi sopa e por isso todas as crianças precisaram de ajuda dos responsáveis, que não contaram com a professora neste momento, pois esta já havia terminado sua jornada de trabalho. (Turma AG I A)

Para o café da manhã, que ocorreu no refeitório, todas as crianças foram alocadas nas mesas específicas para isso. Cada agente ficou responsável por auxiliar de 4 a 5 crianças, que se alimentavam sozinhas; a professora apenas serviu as crianças. A alimentação foi leite com achocolatado na mamadeira e bolacha. Não foram utilizados talheres.

Após as atividades da manhã, as crianças tiveram suas mãos e pés lavados no chuveiro, bem como a fralda trocada, caso necessário. Em seguida, foram dirigidas para o almoço. O almoço ocorreu de maneira semelhante ao realizado com as crianças da sala do AG I A. As crianças foram alocadas nas mesas e cadeiras próprias e cada adulto ficou responsável por

quatro a cinco crianças. A maioria delas alimentou-se sozinha, com colher; algumas utilizaram as mãos. Os professores incentivaram aqueles que não queriam comer a se alimentarem, mas novamente não foram observadas interações verbais entre adultos e crianças. A comida foi a mesma que o AG I A, porém ninguém comeu papinha e água foi oferecida na mamadeira.

O lanche da tarde da sala AG I B ocorreu da mesma forma que as demais refeições, sob a responsabilidade somente das agentes. Todas as crianças alimentaram-se sozinhas, sem a utilização de talheres. A alimentação servida foi bolacha água e sal e café com leite e, novamente, não houve higienização das mãos antes ou depois da refeição. As crianças ficaram muito tempo aguardando a comida na mesa e começaram a ficar impacientes.

Em seguida ao banho, as crianças foram jantar, com a mesma organização dos outros momentos. A maioria das crianças alimentou-se de sopa, sem ajuda, utilizando colheres. Não houve higiene após a refeição e as educadoras as encaminharam para a sala após a alimentação, para a saída. (Turma AG I B).

Durante o café da manhã, as crianças alimentaram-se sozinhas sentadas nas mesas específicas para alimentação e não utilizaram talheres. As crianças não lavaram as mãos nem antes e nem depois da alimentação e não escovaram os dentes. Pouca verbalização entre os adultos e as crianças; as crianças interagem entre elas.

Após a brincadeira da manhã, as crianças foram levadas sem lavar as mãos para o refeitório. Apenas duas crianças necessitaram de ajuda para se alimentar e todas utilizaram colheres. A alimentação foi a mesma que das outras salas e as educadoras permaneceram observando e auxiliando quando necessário, enquanto a professora auxiliou os dois alunos que precisaram de ajuda.

O jantar desta turma ocorreu da mesma forma que as outras refeições, com a ausência da professora. Foi servida sopa e as crianças se alimentaram sozinhas, com uso de colheres. As crianças lavaram as mãos antes da refeição. (Turma AG II A)

No café da manhã, as crianças alimentaram-se sozinhas, utilizando canecas. A alimentação foi café com leite e bolacha e as crianças foram servidas pelas educadoras. Após comerem, foram levadas ao banheiro.

A turma do AG II B alimentou-se no refeitório, após lavarem as mãos. Todas as crianças comeram sozinhas, utilizando colheres; algumas auxiliaram com as mãos. A professora permaneceu auxiliando-as, bem como as outras educadoras, que se revezaram em servir as crianças e observá-las. Os alimentos servidos foram arroz, feijão, carne de panela com mandioca e salada de repolho, com banana caramelizada de sobremesa. Após o almoço, as crianças foram levadas ao banheiro. Depois do sono, as crianças foram levadas para um lanche da tarde, sob a responsabilidade das agentes. A acomodação foi no refeitório e as crianças se alimentaram sozinhas, sem a utilização de talheres. Não houve higiene antes da alimentação e depois as crianças foram ao banheiro e beberam água. Foi servido bolacha água e sal e leite com achocolatado.

A janta ocorreu da mesma maneira que as demais refeições e todas as crianças alimentaram-se sozinhas, com auxílio de uma colher. Foi servida sopa, após a lavagem das mãos. (Turma AG II B)

As crianças alimentaram-se sozinhas durante o café da manhã, comendo pão com manteiga e leite com achocolatado na caneca. Embora as mesas sejam para crianças, foi observado que muitas não encostam os pés no chão. A higiene, ir ao banheiro, ocorreu apenas após o café da manhã.

O almoço ocorreu no refeitório, com acomodação das crianças nas mesas e cadeiras, após as crianças lavarem as mãos. Nenhuma delas necessitou de ajuda, mas uma se recusou a comer. As crianças alimentaram-se com colheres e ainda levaram seus pratos e talher para lavar, na cozinha. A comida servida foi arroz, feijão, almôndega e chuchu e a sobremesa foi pudim. Após, as crianças foram levadas ao banheiro. As educadoras permaneceram observando, sem muito diálogo com as crianças, e auxiliando quando necessário. A janta ocorreu como nas demais salas, com as crianças alimentando-se sozinhas com colheres, de sopa. As educadoras foram responsáveis pelo momento e não houve higienização antes da refeição. (Turma AG II C)

As crianças foram conduzidas para o café da manhã sem prévia higiene, bem como esta

não ocorreu após a alimentação. Foi servido café com leite e bolacha salgada, sem a utilização de talheres. Todas as crianças se alimentaram sozinhas.

Após limparem as mãos com álcool gel na sala de aula, a professora deu copos de plástico para as crianças encherem com água, no bebedouro, auxiliadas por uma agente. Em seguida, as crianças foram ao refeitório almoçar, o cardápio consistia em arroz, feijão, carne moída, purê de batatas e salada de berinjela e tomate, com banana de sobremesa. Todas as crianças comeram sozinhas com colheres e as educadoras permaneceram sentadas, aguardando. Após, as crianças retornaram a sala de aula.

O jantar desta turma ocorreu como as demais refeições, com as crianças alimentando-se sozinhas com a colher. Foi servida sopa e as crianças lavaram as mãos antes de sentarem-se à mesa. As educadoras serviram-nas e aguardaram que todas terminassem, incentivando-as a comerem. (Turma AG II D)

De modo geral e respeitando as especificidades de cada faixa etária e nível de desenvolvimento das crianças, observou-se pouca higienização das mãos antes das refeições, ocorrendo apenas em algumas refeições, e não em todas as salas. Este é um ponto bastante crítico, pois é sabido que muitas doenças podem ser evitadas com esta higienização e a escola, como qualquer outro espaço em que há aglomeração, pode representar um meio propício para a transmissão de doenças. Por outro lado, enquanto reduto pedagógico, o espaço escolar pode ser aproveitado de maneira efetiva para a conscientização das crianças sobre hábitos de higiene visando uma vida mais saudável.

Outros dois aspectos observados que parecem não ser positivos tem relação com a não utilização de talheres e pouca verbalização entre adultos e crianças. Com relação aos talheres, existiria a possibilidade do uso de peças adaptadas para as crianças, a fim de facilitar o desenvolvimento das habilidades motoras necessárias para essa ação e, assim, propiciar autonomia às crianças (GARANHANI, 2002). Sobre a verbalização, este momento, bem como qualquer outro da rotina, poderia representar o estreitamento de laços entre educadoras e crianças, favorecendo habilidades sociais, aquisição de vocabulário e fluência, além de se tornar mais prazeroso e significativo.

Segundo Bógus e colaboradores (2007, p. 501), com base no Guia Alimentar para a população brasileira: promovendo a alimentação saudável, do Ministério da Saúde (BRASIL, 2006), as creches e os programas de suplementação alimentar são os principais instrumentos de política pública voltados para a promoção de segurança alimentar e nutricional para a população urbana de lactentes e pré-escolares de famílias de baixa renda. Sendo assim,

A creche deve ser uma instituição que desenvolve processos educativos, que oferece alimentação equilibrada - quantitativa e qualitativamente – e segura do ponto de vista sanitário; além disso, deve também proporcionar educação alimentar e nutricional às crianças e suas famílias.

Por esse motivo, de importância tão fundamental e possivelmente não lembrado constantemente, destacamos a defasagem identificada nesta pesquisa com relação à higienização das mãos das crianças.

O momento do sono também foi bastante destacado nas observações, as quais são relatadas a seguir:

O momento do sono foi realizado na sala principal da turma e na antessala destinada a guardar os materiais desta atividade. As crianças, por estarem acostumadas com este período, já se dirigiram ao bebê conforto sempre utilizado por elas ou foram colocadas pelas educadoras. Os bebês menores foram colocados em carrinhos. Algumas crianças maiores e mais agitadas saíram de seus lugares e se reuniam para brincar, mas eram recolocadas no lugar pelas educadoras. A professora colocou uma música de relaxamento e as cortinas foram fechadas, proporcionando uma luminosidade de média a baixa intensidade na sala que apresentava apenas o ruído dos ventiladores. Foram utilizados apenas os lençóis entre o bebê conforto e a criança. Muitas utilizaram chupeta, que lhes foram dadas pelas educadoras, que fizeram carinho nas crianças mais agitadas; após um tempo, os próprios adultos também ficaram bastante sonolentos. As crianças despertaram sozinhas e, quando acordadas, a professora brincou com elas, cantando a música da Dona Aranha e brincando com alguns brinquedos. Quando todos acordaram, aproximadamente, três horas e vinte minutos depois, foram para o lanche, que ocorreu da mesma maneira que o café da manhã e o almoço, no qual comeram fruta. A arrumação do local foi realizada pelas educadoras, porém foi bem simples, pois apenas implicava em colocar os carrinhos e bebês conforto de volta na antessala. (Turma AG I A)

Após o almoço, as crianças retornaram a sala de aula, onde uma educadora organizou colchonetes com lençol no chão para o sono. Enquanto isso, os outros adultos realizaram a troca de fraldas das crianças que necessitavam. Assim que o local estava preparado, as crianças seguiram espontaneamente para seus lugares de costume para o sono, enquanto os adultos fizeram carinho nas crianças até que dormissem. Houve pouco diálogo com as crianças e as ações ocorreram de maneira sistematizada. A porta e as cortinas da sala foram fechadas para que houvesse menor luminosidade, porém a sala permaneceu um pouco barulhenta, pela sua localização na escola (próxima de um corredor muito movimentado com a passagem de pessoas) e as educadoras continuaram conversando entre si. A sala estava bastante ventilada e houve apenas a utilização de lençóis. (Turma AG I B)

Após o almoço, as crianças foram conduzidas novamente para a sala de aula, onde os colchonetes já haviam sido arrumados por um agente, com lençóis. As crianças se dirigiram aos seus lugares e a professora desejou “Bom sono” a todos, apagando as luzes. Houve pouca claridade e boa ventilação. As crianças levantaram naturalmente após duas horas e cada uma dobrou e guardou seu próprio colchonete. As educadoras permaneceram em silêncio durante o sono, conversando baixo entre si. (Turma AG II A)

As crianças foram conduzidas após o almoço para a classe, onde os colchonetes foram arrumados por elas e pelas educadoras. Algumas crianças adormeceram na mesa do almoço e foram levadas no colo pelas educadoras para a sala. Em seguida, a professora fechou as cortinas e apagou as luzes, pedindo para as crianças dormirem, sob o som de uma música relaxante e, esta também entregou a chupeta para aquelas que a trouxeram na mochila. As crianças não utilizaram lençóis nem travesseiros. O ambiente era arejado e

com baixa luminosidade, em relativo silêncio, e as crianças despertaram naturalmente e após foram encaminhadas para lavar o rosto e as mãos. Todas permaneceram em silêncio na própria sala até que todas acordassem, aproximadamente duas horas depois. (Turma AG II B)

Os colchonetes foram arrumados pelas educadoras com as crianças em sala de aula, para o momento do sono. Algumas crianças possuíam colchonetes próprios, identificados com seus nomes, e outros dormiram em colchonetes sem nome. Todas foram chamadas para se deitarem no mesmo horário, sem que houvesse alguma atividade alternativa. A sala era bem ventilada e pouco iluminada. Após o tempo do sono, exatamente às 14h, uma agente acordou todas as crianças, chamando-as individualmente e de forma calma e carinhosa, para que não ficassem nervosas. Uma agente perguntou às crianças quem não havia feito xixi na calça e parabenizou aquelas que haviam conseguido isso. Todas as crianças foram levadas ao banheiro. Os colchonetes foram arrumados por outra agente, após retirar os lençóis e guardá-los nas mochilas. (Turma AG II C)

Durante o almoço, a professora organizou os colchonetes para o período do sono, que estavam empilhados e já arrumados com o lençol em um canto da sala. Antes de dormir, as crianças foram ao banheiro, lavaram as mãos e retornaram aos poucos para sala. Ao chegarem, já se dirigiram aos colchonetes para se deitarem. As cortinas foram fechadas e foi colocada uma música de ninar. Algumas crianças utilizaram chupeta ou cheirinho. Após duas horas, as crianças acordaram espontaneamente. Aquelas que já haviam acordado foram se sentar no corredor para posteriormente irem ao refeitório. A sala foi arrumada pelos agentes. Durante o sono, uma criança fez xixi na cama; uma agente colocou luvas e pediu para a menina tirar as roupas molhadas, retirando também o lençol que estava sobre o colchão. Em seguida, auxiliou a criança a colocar roupa limpa, sem que fosse tomada alguma medida de higiene. As crianças que acordaram mais cedo tomaram lanche da tarde, servindo-se de leite com café da caneca e comendo bolacha de água e sal, sendo acompanhadas por uma educadora nesta ação. As crianças, após comerem, colocaram as canecas sujas em uma bacia e os líquidos e pedaços de bolacha que não foram ingeridos em outra bacia. Funcionários da cozinha auxiliaram as crianças nestas tarefas. As crianças que despertaram mais tarde não tiveram esta refeição. (Turma AG II D)

O momento do sono ocorreu da forma esperada. Por ser uma necessidade da criança pequena, esta etapa deve estar incluída na rotina da creche. Entretanto, reservamos o direito de apontar que deveria haver a possibilidade de a criança que não quer dormir, poder realizar outra atividade, como apontado na observação da sala AG I A, em que a professora fez outra atividade com as crianças que despertaram mais cedo.

O momento do banho completo foi uma exclusividade observada apenas na turma do AG I B, sobre o qual as informações obtidas indicam:

Após as atividades da tarde, as crianças do AG I B foram ao banho. As educadoras utilizam um chuveiro da sala do trocador, usam luvas para o banho nas crianças e, para melhor higiene fazem uso de sabonete e bucha. Foi observada pouca interação entre educadoras e crianças, que foram as que mais interagiram com outras pessoas. Neste momento, estas foram trocadas – a única troca de toda a tarde. Houve muita correria, pois são muitas crianças para serem banhadas, trocadas e mudarem de roupa e pouco tempo disponível. As crianças, enquanto aguardavam o banho, permaneceram sentadas ou brincando entre si. (Turma AG I B)

Da mesma forma que durante a alimentação, pode ser observada uma etapa que poderia ser melhor aproveitada a fim de incentivar o conhecimento do corpo pela criança, a interação social e a diversão do momento. Do mesmo modo, ao passo que não há uma educadora que possa mediar relações e/ou atividades simultâneas ao banho, o ambiente deveria ser mais estimulador. De acordo com os Indicadores de Qualidade da EI (2009b), as áreas devem ser planejadas para brincadeiras e jogos, permitindo que a criança possa explorar seus movimentos e os ambientes.

As atividades realizadas no período intermediário estão expostas no quadro 11.

Quadro 11 - Atividades realizadas durante o período intermediário

Turma observada	Período intermediário
AG I A	As crianças foram conduzidas ao parque de areia para brincar livremente. Neste parque, existem brinquedos em estado de conservação baixo (balanças, gira-gira e grandes tubulações de água, de cimento com alguns círculos vazados como janelas, que são colocados como brinquedos). As educadoras disponibilizaram baldes e pás para as crianças e as colocaram sentadas (no caso daquelas que ainda não caminhavam), enquanto apoiavam aquelas que ainda não permaneciam sentadas. As crianças não tiveram nenhum incentivo em suas brincadeiras: aquelas que sentaram no gira-gira, por exemplo, que ainda não conseguiam o girar, permaneceram esperando e interagindo pouco entre si; aquelas que estavam brincando com os baldes também ficaram sem interação com as educadoras, que conversavam entre si. Uma educadora molhou a areia com esguicho e as crianças começaram a comer a areia molhada. Uma educadora ficou responsável por não deixar que as crianças andantes se perdessem nos tubos e chorassem. Houve comportamentos de briga por brinquedos e choro, mas também momentos de relações amistosas e carinhosas. A atividade durou 40 minutos.
AG I B	A turma do AG I B foi para o parque gramado, onde pode brincar livremente pelos brinquedos. As educadoras permaneceram conversando entre si, atentas à segurança das crianças. Não houve nenhuma atividade dirigida ou propostas de movimentos novos às crianças, que pareceram se dirigir aos mesmos brinquedos de costume.
AG II A	As crianças foram conduzidas ao pátio interno (grande) para brincar livremente com os brinquedos ali presentes (piscina de bolinhas, cama elástica, motocas e casinha de boneca). As educadoras permaneceram auxiliando-as e incentivando-as a realizar novos movimentos, principalmente na cama elástica, e controlando o trânsito das crianças no espaço. Foram observadas relações amistosas e iniciativas de verbalização entre adultos e crianças.
AG II B	A atividade ocorreu no parque (gramado) e as crianças puderam brincar livremente, sem que houvesse sugestão de atividades pelos agentes. Ao que parece nesta observação, as crianças brincaram nos mesmos brinquedos que normalmente o fazem. As educadoras permaneceram conversando entre si e garantindo a segurança das crianças. Houve iniciativa de interação de adultos e crianças.
AG II C	A atividade ocorreu na sala de aula, onde as crianças guardaram suas agendas e a agente realizou a leitura de um livro, com as crianças em roda. Em seguida, elas desenharam com giz de cera algo relacionado à estória e brincaram com brinquedos de encaixe e blocos, sentados em mesas. Observaram-se iniciativas de crianças e adultos e os agentes permaneceram constantemente atentos às atividades.
AG II D	As crianças foram para o teatro de arena do parque (gramado) para brincar livremente com bolas.

Fonte: Autoria própria.

As atividades do período intermediário, bem como do período da tarde,

possuem como característica comum à ausência da professora responsável; neste momento, a sala fica sob responsabilidade dos agentes de educação. Percebeu-se que estes não realizam, em sua maioria, atividades planejadas com diferentes objetivos ou abordagens novas. Não se pode dizer, no entanto, os motivos para isso; as possibilidades poderiam envolver: falta de instrução dos mesmos para o desenvolvimento de atividades; esta não ser uma tarefa designada ao cargo deles, que devem apenas “tutelar” as crianças; falta de motivação ou interesse em realizar ações pedagógicas dirigidas.

Assim, observou-se que em quatro das cinco salas analisadas, as atividades consistiram em brincadeiras livres em ambientes e com brinquedos conhecidos da criança, com pouca ou nenhuma mediação das educadoras. Richter e Vaz (2010b) criticam a visão de que, nos momentos de parque, o olhar adulto precisa apenas afastar as crianças de locais inconvenientes ou evitar feridas expostas, pois este distanciamento da brincadeira conduz a entrega das crianças a uma ambígua “espontaneidade”, sujeitas a violência e que privilegia à barbárie entre as crianças.

Desta maneira, embora de certa forma, sob a análise da presença do movimento na rotina a ida ao parque seja melhor do que permanecer em atividades estáticas e tarefas passivas, cabe ressaltar a magnitude desse desenvolvimento com relação a momentos em que o direcionamento e a mediação do adulto fossem mais significativos para as crianças.

Com as crianças menores, da sala AG I A, observou-se a iniciativa de uma educadora em molhar a areia para que as crianças brincassem, conforme o RCNEI (BRASIL, 1998a, p. 29) indica: “possibilidade de brincadeiras que favoreçam a sensibilidade corporal, como as características físicas da terra, da areia e da água, por exemplo, realizar banhos de esguicho e fazer bolos de lama”. Porém, logo em seguida, as crianças passaram a comer a areia molhada, sem que as educadoras a impedissem. De forma geral, pode ser dito que as brincadeiras favoreceram os movimentos instrumentais, sem que houvesse a função problematizadora do adulto em potencializar novas descobertas de movimentação.

A exceção ocorreu na sala AG II C, na qual uma educadora realizou uma atividade interdisciplinar com os eixos Movimento, Linguagem Oral e Escrita, Artes Visuais e Natureza e Sociedade. Infelizmente, a observação não traz dados suficientes para que se possa hipotetizar os motivos da diferença de postura dos agentes desta turma.

Com relação à troca de fraldas das turmas AG I A, AG I B e AG II A, os dados

obtidos informam:

No período de troca de fraldas, coletivo, as educadoras utilizaram o trocador existente na antessala do fraldário para a ação. A higienização no primeiro momento ocorreu com banho. Percebeu-se uma relação amistosa e de carinho entre todas as pessoas, com iniciativas de contato verbal apenas da professora, que perguntava às crianças o que elas haviam feito no final de semana e comentava sobre as fraldas (“Nossa, que fedor!”). Durante este período, as crianças que não estavam realizando trocas ficaram com uma agente assistindo ao DVD “Galinha Pintadinha” na própria sala de aula, o filme as estimulava a cantar e bater palmas. (Turma AG I A)

Durante o período de troca de fraldas, as agentes revezaram-se na ação, que contou com banho em todas as crianças. Foram observadas relações amistosas e afetivas e apenas uma criança se mostrou resistente, pois não queria trocar de fralda. Cada criança possui seu próprio material de higiene, encaminhado pela família. Após o banho, as crianças eram vestidas com roupas frescas e os cabelos penteados.

Com as outras crianças, a professora montou uma estrutura de plástico para brincar com fantoches, conversando e cantando. (Turma AG I B)

A troca de fraldas para a sala AG II A era esporádica e apenas feita quando necessário, pois as crianças já estavam em fase de retirá-las. Assim, era tarefa de qualquer uma das educadoras realizar esta atividade, que ocorreu na antessala fraldário e demonstrou ser uma relação amistosa. (Turma AG II A)

Pela observação realizada, os momentos de troca de fraldas, aparentemente, se mostram mais motivadores para as crianças, pois foi relatado que ocorreram conversas entre educadoras e crianças, permitindo que o momento se tornasse prazeroso e conseqüentemente mais estimulante para o desenvolvimento dos pequenos. Ademais, as educadoras responsáveis por ficar com as crianças das turmas AG I A e AG I B durante o período de trocas realizaram atividades e mediaram relações, o que é válido do ponto de vista pedagógico e psicológico para o desenvolvimento infantil.

As atividades do quadro 12 ocorreram no período da tarde.

Quadro 12 - Atividades realizadas durante o período da tarde.

Turma observada	Período da tarde
AG I A	As crianças retornaram a sala de aula, onde as monitoras colocaram uma música infantil e deixaram-nas brincando com os mesmos brinquedos com os quais interagiram em outros períodos, livremente. Neste momento, houve também a troca de fraldas das crianças que necessitaram desta intervenção. Notou-se que as crianças tentaram interagir com os adultos, mas neste momento, estes já estavam cansados e mal humorados e pouco se relacionaram com elas. A maioria das crianças fez as mesmas rotinas de movimentos realizados em outros momentos anteriores e muitas dormiram. As crianças demonstraram desestímulo e tentaram muito contato com a observadora, que se mostrou mais receptiva, em contraste com os outros adultos da sala. Próximo do horário do jantar, uma agente incentivou as crianças a auxiliarem na arrumação dos brinquedos.
AG I B	Neste período, que foi curto para esta turma neste dia, as crianças permaneceram na sala de aula enquanto as educadoras organizavam as mochilas para o banho. As crianças ficaram brincando com os mesmos brinquedos de antes, aguardando seu momento.
AG II A	Esta atividade foi a mesma do período intermediário, pois não houve intervalo.
AG II B	Esta atividade foi a mesma do período intermediário, pois não houve intervalo.
AG II C	Esta atividade foi a mesma do período intermediário, pois não houve intervalo.
AG II D	Uma educadora realizou uma atividade direcionada, colocando as crianças sentadas em roda e cantando uma música para que calçassem os sapatos. As crianças realizaram a atividade de maneira adequada. Depois, realizou um percurso em que elas deveriam rastejar até chegar ao outro extremo deste, chamada por ela de Caverna do Dragão.

Fonte: A autoria própria.

Com relação às atividades do período da tarde, as das salas AG II A, AG II B e AG II C foram as mesmas do período intermediário, pois não houve intervalos entre elas. Nas demais salas, dois quadros são observados: a ausência e a promoção de atividades. Nas turmas AG I A e AG I B, as crianças foram dirigidas às salas para brincarem livremente com os mesmos brinquedos, dispostos da mesma forma, que ocorre durante os outros períodos do dia, sem que houvesse nenhuma mediação ou direcionamento por parte dos adultos. Embora estes sejam responsáveis por uma carga extensa de tarefas, seria esperado que ao menos em resposta às aproximações das crianças, as educadoras destinassem atenção a elas. O relato do observador da turma AG I A mostra a crítica situação deste momento.

Este aspecto está em concordância com o citado por Bógus e colaboradores (2007), que relatam que faltam profissionais para cuidar das crianças, fazendo com que os desenvolvimentos psicopedagógico e motor poucas vezes sejam realizados como prioridade, ficando a maior parte do tempo escolar destinada à alimentação e à higiene.

Ao contrário, observou-se na turma AG II D a oferta de uma das únicas atividades direcionadas em que o movimento instrumental foi estimulado como foco principal. Neste período, a primeira atividade realizada consistiu na exploração de uma música cantada pela educadora para que as crianças calçassem sapatos. O RCNEI (BRASIL, 1998a) ressalta que a música utilizada com a função de aquisição de hábitos não pode ser a única forma de manifestação musical na EI. Este, porém, não é o caso desta turma.

A atividade de movimento oferecida contou com caráter lúdico, envolvendo também aspectos dos eixos Natureza e Sociedade e caracterizando-se como interdisciplinar. Sobre o lúdico, Moreira e Schwartz (2009) citam Bomtempo (1986) para afirmarem que a atividade lúdica envolve um elemento emocional de prazer, permitindo assim que a atividade seja agradável. As autoras também se utilizam do preceito de Marcellino (1999) para justificar que o lúdico deve ser um veículo privilegiado da educação, apontando a relevância de sua prática ao aprendizado de forma geral.

Percebe-se que, no caso desta atividade observada, o caráter lúdico tem a intenção de aproximar a criança pequena do objetivo da ação, que era o desenvolvimento da habilidade de rastejar, propiciando que a expressividade fosse parte do processo educacional.

Por último, são descritas as atividades do período de espera para a saída (Quadro 13).

Quadro 13 - Atividades realizadas durante o período de saída.

Turma observada	Período de saída
AG I A	Enquanto aguardavam as famílias, as crianças foram acomodadas para dormir novamente. As agentes recolocaram os colchonetes e bebês conforto e as crianças, gradativamente, foram sendo encaminhadas para seus locais de descanso. O ambiente foi escurecido e foi colocada música de ninar. Muitas delas não dormiram, mas foram orientadas a permanecerem deitadas.
AG I B	As crianças interagiram com os mesmos brinquedos que estavam na sala, sob a supervisão das educadoras, as quais permaneceram sentadas. Observou-se que as crianças brincaram com os mesmos objetos da mesma maneira e houve pouca interação entre elas e também delas com os adultos.
AG II A	As crianças aguardaram as famílias na sala de aula, com música infantil e alguns brinquedos. Percebeu-se que as crianças permaneceram animadas e com boa interação com os adultos e com as outras crianças. Observaram-se relações de afetividade e carinho.
AG II B	As crianças assistiram o DVD infantil “Galinha Pintadinha” enquanto aguardavam os responsáveis. As educadoras permaneceram atendendo-os e foi observado que as crianças estavam alegres, bem como ocorreram relações amistosas entre os adultos e crianças e iniciativa de interações verbais e corporais de ambas as partes.
AG II C	As crianças assistiram DVDs infantis no período de espera (os filmes Peter Pan e Tico e Teco). Demonstraram alegria e indiferença neste momento, sendo observadas relações amistosas entre as crianças. Notou-se que os adultos não interagiram com as crianças, estes apenas aguardaram que todas fossem embora, sem manterem diálogos relevantes.
AG II D	As atividades realizadas no período de saída consistiram em brincadeiras livres com os brinquedos da sala, como carrinhos e bonecas, e o acompanhamento de um DVD infantil. As crianças mostraram-se alegres, agitadas e calmas, recebendo relações de carinho e afetividade.

Fonte: Autoria própria.

Percebe-se que as atividades do período de espera para a saída das crianças ao final do dia não são direcionadas e nem planejadas pelas educadoras, embora tenham tido duração longa, variando entre 75 e 110 minutos, segundo a tabela 4. As relações entre educadoras e crianças são carinhosas ou indiferentes. Pode ser inferido que neste período final do dia os educadores já se encontram extenuados pela jornada de trabalho desempenhada.

Por fim, investigaram-se quais profissionais participaram de cada etapa da rotina das turmas. Pode ser observado, na tabela 9, que os agentes de educação estão presentes em todas as atividades, diferentemente dos professores que permanecem apenas meio período na escola. Os horários da primeira turma de agentes era das 7h às 13h e da segunda turma, das 12h às 18h. O horário da professora é das 7h30 às 11h.

Embora não seja a intenção deste estudo discutir as funções de cada profissional, parece-nos incoerente que isso ocorra, uma vez que a função do professor é

planejar e desenvolver atividades pedagógicas; estas não poderiam ser realizadas apenas durante meio período. Durante o período de ausência da professora responsável, os agentes costumam apenas seguir o organograma de atividades, deixando que as crianças repitam atividades não dirigidas pelos espaços disponíveis. Reforça-se com esses dados a necessidade de alteração na estruturação do quadro de funcionários, para que as crianças possam ter maior variedade de incentivos à seu desenvolvimento durante o dia todo.

Especificamente com relação ao trabalho do movimento na EI, levanta-se a discussão sobre a condição em que é desenvolvido por tais profissionais com esta organização curricular. Sobre isso, indica-se a leitura de Guirra e Prodócimo (2010).

Quadro 14 – Ações realizadas pelas diferentes educadoras

	Funcionária	Professora	Agente
Acolhimento		AG I A (apenas metade do tempo), AG I B, AG II A, AG II D	AG I A, AG I B, AG II A, AG II B, AG II C, AG II D
Café da manhã		AG I A, AG I B, AG II B, AG II C	AG I A, AG I B, AG II A, AG II B, AG II C, AG II D
Atividades – Período Manhã		AG I A, AG I B, AG II B, AG II C, AG II D	AG I A, AG I B, AG II A, AG II B, AG II C, AG II D
Troca de fraldas		AG I A, AG I B e AG II A	AG I A, AG I B, AG II A e AG II B
Almoço		AG I A, AG I B, AG II A, AG II B, AG IIC e AG II D	AG I A, AG I B, AG II A, AG II B, AG IIC e AG II D
Sono		AG I A, AG I B, AG II A, AG II B, AG IIC e AG II D, até metade do período	AG I A, AG I B, AG II A, AG II B, AG IIC e AG II D com troca dos agentes na metade do período
Lanche da tarde	AG II D		AG I A, AG I B, AG II B, e AG II D
Atividades – Período Intermediário			AG I A, AG I B, AG II A, AG II B, AG IIC e AG II D
Atividades – Período Tarde			AG I A, AG I B, AG II A, AG II B, AG IIC e AG II D
Saída			AG I A, AG I B, AG II A, AG II B, AG IIC e AG II D

Fonte: Autoria própria.

O último quadro desta sessão destaca a utilização dos espaços da escola durante a rotina (quadro 15).

Quadro 15 - Locais utilizados em diferentes atividades

	Sala de Aula	Refeitório	Parque gramado	Pátio interno (Grande)	Pátio interno (Pequeno)	Parque de areia
Acolhimento	AG I A, AG I B, AG II B, AG II C, AG II D				AG II A, AG II C	
Café da manhã		AG I A, AG I B, AG II A, AG II B, AG II C, AG II D				
Atividades – Manhã	AG II B, AG II C, AG II D		AG I A, AG I B, AG II C	AG II A, AG II B	AG II A	
Almoço		AG I A, AG I B, AG II A, AG II B, AG II C, AG II D				
Sono	AG I A, AG I B, AG II A, AG II B, AG II C, AG II D					
Lanche da tarde		AG I A, AG I B, AG II B, AG II D				
Atividades - período intermediário	AG II C		AG I B, AG II B, AG II D	AG II A		AG I A
Atividades – tarde	AG I A, AG I B, AG II D					
Saída	AG I A, AG I B, AG II A, AG II B, AG II C, AG II D					

Fonte: Autoria própria.

Nota-se que na maioria dos momentos em que poderiam ser realizadas atividades de brincar, estas ocorrem nas salas de aula, com menor utilização do parque gramado e do pátio interno pequeno e quase nenhuma atividade é realizada no pátio interno grande ou no parque de areia.

Richter e Vaz (2010a) destacam que essa busca por lugares fechados ou restritos do contato com crianças de outras idades ou salas busca organizar a “dispersão”, a “mistura” a “inabilidade” da infância e esconder os comportamentos que lembrem uma natureza não dominada. Essa procura por locais adequados coloca-se como uma aliada à busca pela higiene, pela preservação, pela adaptação à norma e a regra, que auxiliem na

produção de sujeitos “higienizados e moralizados”. Essa tendência tem seus registros na história da educação do corpo, como observado nas considerações teóricas desse estudo.

Todas as salas da creche (a CEMEI contém as salas AG I A, AG I B e AG II A) possuem duas antessalas, destinadas para a troca das crianças e a outra para guardar os materiais do sono, como carrinhos e bebês conforto. Os brinquedos da sala eram xilofone de plástico, carrinhos grandes de brinquedo, potes de iogurte, alguns brinquedos que produzem sons variados. As salas também eram equipadas com barras de apoio e espelho.

As salas da EMEI (turmas AG II B, AG II C, AG II D) eram maiores e possuíam algumas mesas para grupos de quatro crianças e cadeiras pequenas, além de um quadro negro. Os brinquedos ficavam em armários fechados e cada sala possuía uma decoração feita pela professora de acordo com o planejamento do ano e o nome da turma. Os colchonetes para o sono ficavam em um canto da sala, empilhados, e não há antessalas. Os demais espaços são de uso compartilhado entre a CEMEI e a EMEI.

Percebeu-se que, na maioria das vezes e especialmente com relação às salas das crianças da CEMEI, o espaço foi subaproveitado, pois não havia mediação das educadoras para que as crianças muito pequenas interagissem com todos os materiais. Além disso, a disponibilidade constante de todos os brinquedos faz com que se tornem comuns e a criança não explore devidamente cada um deles.

Uma curiosidade sobre a sala do AG I A é que, para os deslocamentos, as crianças são colocadas em duplas ou em trios em carrinhos de bebê. Muitas vezes, isso causa uma má impressão, pois em um meio de transporte que é adequado para apenas uma criança, são colocadas até três simultaneamente. Porém, pode-se entender a situação, pois a escola não possui um carrinho para cada criança e as educadoras não conseguiriam transportar tantos.

6.2 Resultados do ROBSEV

Os resultados obtidos com a utilização do ROBSEV serão apresentados a seguir, na forma de textos.

a) Sala AG I A

Dados do ROBSEV para a turma:

A atividade observada com a sala AG I A contou com cinco adultos, sendo uma professora, três agentes de educação e uma estagiária. Neste dia, participaram da turma 19 crianças, dos quais onze eram meninos e oito meninas, com idades entre seis meses a um ano e oito meses. A atividade teve início às 9h20 e terminou aproximadamente às 11h e ocorreu na sala de aula.

Como parte de uma atividade da rotina de bebês, esta não foi uma ação exclusiva para o movimento, isto é, durante as propostas, as crianças tiveram sua fralda trocada, dormiram, choraram e passaram por diferentes situações e conflitos. Este fato ocorreu, pois são crianças bastante pequenas e com idades muito divergentes, fatores que podem não ter sido favorecidos pelas atividades apresentadas pela professora.

A professora propôs um momento com bolinhas de sabão, no qual ela fazia as bolinhas aproximando-se das crianças, que estavam livres pela sala, enquanto estas tentavam agarrar as bolinhas. Esta educadora destinava as bolinhas que fazia a todas as crianças, de forma a atingi-las igualmente, porém estas não chegavam àquelas que estavam sentadas ou deitadas mais distantes, que acabaram não interagindo, pois estas não tinham ainda as habilidades locomotivas bem desenvolvidas. Ao mesmo tempo, as crianças que já apresentavam marcha voluntária seguiram a professora, tendo maior contato com a brincadeira. A professora incentivou as crianças maiores a produzirem a bolinha de sabão, dizendo para que soprassem o material como se fosse a “velinha de aniversário”.

Em seguida, realizou um momento com catavento, que ela fazia movimentar-se assoprando ou colocando-o na direção do ventilador e que algumas crianças tentaram girar com as mãos. Inicialmente, assim que a professora mostrou o catavento para as crianças, as maiores não se interessaram muito, pois estavam entretidas com a câmera dos observadores. Esta atenção à câmera retornou durante vários momentos no período observado, independente do local onde esta estava. Da mesma maneira, uma criança apegou-se a observadora e ficou próximo a ela durante todo o período, abraçando suas

pernas. Durante a observação, um bebê chorou por bastante tempo por estranhar a presença de um observador. Por um tempo, pensou-se que este iria precisar deixar a sala, mas aos poucos o bebê acostumou-se, após a professora oferecer-lhe atenção especial por longo período de tempo. Estas intercorrências surgiram, apesar de a equipe de pesquisadores ter realizado um período de adaptação para a presença da equipe de observadores nas salas e na interação com as crianças.

Com este brinquedo, a interação das crianças foi menor, pois ele não se aproximava daquelas que estavam a media distância, como as bolinhas. Assim, os bebês apenas olhavam para o catavento e, poucas vezes apontavam para o mesmo. Após um tempo de demonstração, a professora abaixou o catavento na direção dos olhos das crianças, que então puderam tocá-lo.

Apesar disso, não houve muitos estímulos à mobilidade das crianças – pouco incentivo ocorreu para que ficassem de pé, engatinhassem e caminhassem. Apenas em um momento, uma educadora incentivou uma bebê a ficar em pé, dizendo que ela já estava com um ano e estava na hora de se sustentar. Também, ao final da atividade dos brinquedos, a professora segurou uma bebê no colo, que estava muito quieta, e brincou com ela. Da mesma forma, a estagiária presente elegeu outro bebê e brincou com ele durante todo o período observado. Em outro momento, a professora amparou outro bebê que ainda não conseguia sentar-se, deu-lhe um brinquedo e o colocou sentado apoiado em uma almofada. Assim que ela afastou-se, o bebê caiu deitado novamente e assim permaneceu.

Após brincar com o catavento, a professora sentou-se com as crianças para interagirem com os brinquedos que já estavam no colchão. Da mesma forma, apenas sete crianças aproximaram-se da professora e participaram ativamente das brincadeiras propostas, enquanto os outros permaneceram deitados e sentados ou participando parcialmente. A professora bateu brinquedos entre si para produzir som e incentivou as crianças a fazerem o mesmo. Uma conseguiu e as outras acabaram distraíndo-se e colocando o brinquedo na boca.

Foi observado que as crianças desta sala, por conta da idade ou da postura das educadoras, interagiam relativamente pouco entre elas, com alguns momentos de contato visual, físico ou verbal. Durante a observação, uma criança deitou-se ao lado de um bebê e

apontava para o teto, como se mostrasse ao outro alguma coisa que lá estava. Em seguida, outra menina levou uma chupeta a esse bebê e tentou colocá-la em sua boca, porém a educadora logo retirou a chupeta porque esta pertencia à outra criança. A menina saiu de perto do bebê e com isto a interação cessou.

Assim, estas foram atividades dirigidas e coletivas, que podemos considerar como cooperativas. Uma observação inicial que pode ser feita a estas atividades é que favoreceram apenas a participação das crianças andantes, ou seja, aquelas que já possuíam o controle da postura ereta e caminhavam voluntariamente. Como a professora manteve-se preferencialmente fora do colchão, as crianças que ainda não se locomoviam com destreza não participaram das brincadeiras e permaneceram inertes e passivas, entretidas com outros brinquedos destinados à mordidas pelas crianças, enquanto outras mostravam-se sonolentas. Desta maneira, não foram incentivadas a explorar suas movimentações nem tampouco foram entretidas pelos brinquedos.

Os objetivos das ações, conforme observado pelo preenchimento do ROBSEV e confirmado pela professora, foram incentivar as crianças a prestarem atenção nas bolhas de sabão e assoprá-las e a exploração do catavento e dos brinquedos já conhecidos.

Para tanto, como citado, as crianças permaneceram distribuídas pela sala, podendo estar atentas ou não à atividade, uma vez que outros brinquedos também estavam disponíveis pelo colchão. Com relação à motivação das crianças para a brincadeira, pode ser afirmado que aquelas que se aproximaram da professora e, portanto, dos brinquedos ficaram bastante alegres e estimuladas para realizá-las, porém muitas permaneceram aquém da atividade e não estavam motivadas. Neste caso, as crianças que não participaram da proposta permaneceram atentas aos brinquedos de encaixe (tipo Lego, grandes e coloridos, ou formas geométricas de espuma revestidas com tecido sintético), os quais eram colocados na boca. Com isso, pode-se dizer que as crianças tiveram um bom desempenho em estarem atentas aos estímulos, porém com mínima interação com os brinquedos propostos ou pela realização de novos movimentos.

A organização da atividade foi clara às crianças e bastante simples, a fim de ser possível de ser executada, embora possivelmente não tenha sido a mais adequada. Caso a professora tivesse alocado as crianças de maneira diferente na sala, por exemplo, poderia

ter sido facilitado o acesso aos brinquedos por todas as crianças.

Houve adequação do espaço físico da sala, que foi aquele ideal para a faixa etária, bem como de materiais, uma vez que as crianças tiveram contato individualizado com os brinquedos, na mão da professora. Com relação ao tempo de atividade, este foi determinado pelas próprias crianças; a professora, ao sentir que o material havia se esgotado, mudava o brinquedo e, percebendo que ainda havia interesse naquela brincadeira, a mantinha por maior período de tempo.

As interações das crianças foram focadas no material, cuja aproximação daquelas interessadas se mostrou significativo. Em geral, a maioria das crianças interagiu com as bolinhas ou com o catavento com o olhar e sorrindo. A interação professora-crianças foi acentuada com aquelas que participaram da atividade, que necessitavam que a atividade fosse fortemente dirigida. Assim, as crianças mais presentes receberam maior incentivo e verbalizações. Dessa forma, destaca-se que a professora teve um perfil bastante diretivo na atividade, realizando adaptações nas brincadeiras de acordo com as respostas das crianças. Percebeu-se que a professora deseja incentivar as crianças a realizarem descobertas e aumentarem sua gama de movimentação, porém este intento era pouco atingido pela quantidade de ações que ocorrem ao mesmo tempo na sala. Ademais, tendo em vista que cada criança está – e nesta sala este aspecto é mais acentuado que nas demais – em um nível de desenvolvimento diferente, a professora necessita estar individualmente com cada uma delas e há, portanto, uma demanda extremamente grande de ações que ela deve realizar. Embora existissem outras educadoras na sala, notou-se que estas direcionavam seus esforços a tarefas como a troca de fraldas e os banhos, interagindo pouco, do ponto de vista pedagógico, com as crianças quando estas estavam no colchão.

Enfim, o principal foco que se desejava observar, a incidência de interdisciplinaridade na atividade, foi encontrado. O observador indicou que houve o envolvimento dos eixos movimento, linguagem oral e escrita e artes visuais, pela noção de que as bolhas propiciam considerações a respeito de formato, textura e durabilidade e o catavento de cores e velocidades. A utilização do catavento ou da bolhinha de sabão como estímulos visuais, convidam as crianças a brincar e interagir com a professora, a qual demonstrava seus funcionamentos pelo sopro e de movimentação manual, esta estimulação

provocava nas crianças, o desejo de alcançar os objetos e pegá-los.

A sala AG I A possuía paredes azuis até dois metros de altura e na sequência eram brancas. Possuía uma barra a 50 centímetros do chão, com dois espelhos acima: um estreito e colocado na horizontal, na altura dos olhos das crianças, e outro quadrado, com o dobro de altura do primeiro. Em uma das paredes havia pinturas da temática “jardim” e no teto um móbile com estrelas, borboletas e corações presos em elásticos. No chão, colchões próximos, formando um tatame de aproximadamente 3 metros por 7 metros, continham travesseiros por cima. A sala possuía quatro portas: uma para o corredor, outra para a varanda, uma terceira para o quarto que armazenava o material para o sono das crianças e a última para o banheiro/trocador. As duas primeiras tinham grades até a altura do quadril de um adulto.

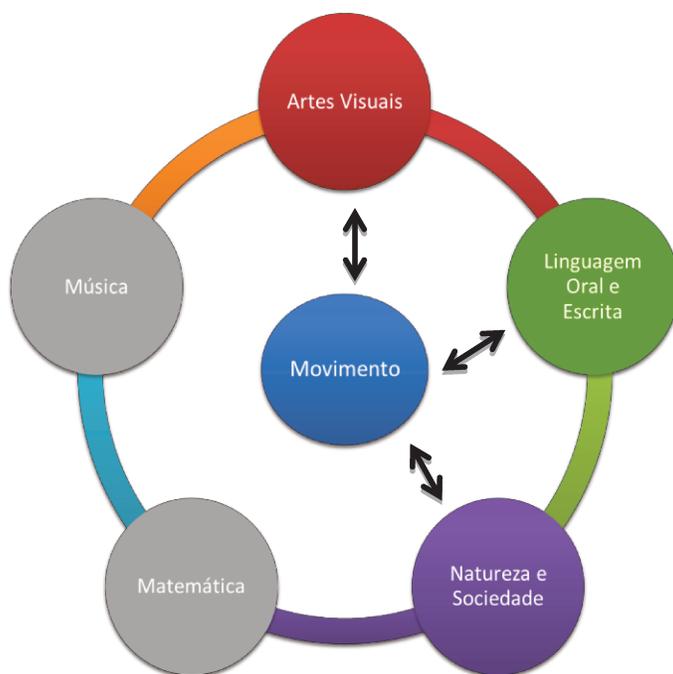


Figura 29 – Interdisciplinaridade da atividade observada.
Fonte: Adaptado de De Marco (2012).

Discussão da atividade:

As atividades que envolveram esta turma trataram não apenas do tema movimento, como também de aspectos relacionados à natureza e sociedade, como as relações interpessoais, aproveitamento de materiais adaptados, além de imaginação e desenvolvimento da linguagem. Ficou claro, porém, como o movimento é importante para as crianças pequenas, desta faixa etária, serem beneficiadas pelos outros objetivos, pois para que tivessem contato com os demais eixos, as crianças precisavam deslocar-se até próximo da professora, agarrar objetos e coordenar mãos e olhos para focar os brinquedos manejados pela educadora.

Apesar de entendermos que o grande número de crianças dificulta o desenvolvimento de atividades dirigidas, uma alternativa encontrada para que todas as crianças participassem de uma atividade a fim de aprimorarem seus movimentos, poderia ser modificar o ambiente, de forma a torná-lo mais atrativo e desafiador. Embora a sala seja equipada com colchões e móveis para estes fins, bem como o espelho e os brinquedos, estes são parte da rotina das crianças e estão disponíveis a todo o tempo; ou seja, não são mais atrativos e não constituem mais novidades. Se as educadoras não mostrarem as possibilidades dos mesmos, as crianças não se sentirão motivadas para a brincadeira. Vemos que a professora tentou esta aproximação ao final da atividade, porém não com todas as crianças.

Como mostram os Indicadores de Qualidade para a EI (BRASIL, 2009), o espaço, os materiais e os mobiliários precisam ser planejados para que a criança possa, neste caso, alcançar objetos, engatinhar e ensaiar os primeiros passos. Os materiais oferecidos, como brinquedos e livros, precisam estar em quantidades suficientes, de forma acessível e, principalmente, serem atrativos para a criança.

O RCNEI (BRASIL, 1998a) ainda sugere cilindros e bolas que rolem pelos colchões para que as crianças possam se arrastar, engatinhar, ou caminhar em túneis e oferecer móveis para que as crianças deitadas brinquem. Como os móveis da sala são fixos, a professora deveria localizar os bebês deitados próximos a ele ou então colocar um dispositivo móvel que favoreça a brincadeira.

Destaca-se sobre essa proposta a filosofia *KinderGym*, experimentada pelo GEEFIDI nos sistemas educativos da DEdIC/UNICAMP. Esta proposta consiste na criação de ambientes de aprendizagem de habilidades de coordenação, equilíbrio e agilidade, para crianças pequenas, com a organização de espaços. Desta forma, a criança pode desenvolver a autoconfiança que possibilita a exploração de sua aptidão física, a partir de atividades lúdicas. A ideia deste programa é o de promover novos padrões de movimentos e refinar os já existentes, por meio de uma estrutura física: conjunto de equipamentos projetados especialmente para crianças, compostos de peças de madeira de aparelhos, tais como escadas para escalar, vigas de equilíbrio em "A", de forma a melhorar o agarre, a coordenação e as habilidades de equilíbrio. Outros aparelhos incluem grandes barris de espuma coloridos para rolar, blocos para subir, rolar e saltar, bolas, pneus, tecidos e trapézios circenses e trampolins. O equipamento é arranjado de maneira diferente frequentemente, de modo à constantemente desafiar a criança (BAUMGARTEN, PAGNANO-RICHARDSON, 2010).

Esta tendência é bastante usual no exterior e muitas Federações Nacionais de Ginástica utilizam seus princípios para a iniciação no esporte, como é o caso de países como Portugal e Austrália. Empresas também têm privatizado métodos similares e inaugurando filiais em todo mundo para o desenvolvimento de atividades com crianças, similares às academias de ginástica (um exemplo é a empresa Gymboree, que pode ser verificada pelo site disponível nas referências).

De forma inovadora, o GEEFIDI tem experimentado esta metodologia em duas escolas do sistema educacional da UNICAMP, com a inauguração de salas denominadas “CriCri – Espaço para a Criança Criar”. Neste espaço, são desenvolvidas atividades periódicas ministradas pelos alunos membros deste grupo de pesquisa, porém três projetos de iniciação científica, atualmente, estão realizando oficinas com as educadoras das salas das escolas, a fim de que estas possam oferecer às crianças para desenvolver vertentes do movimento de forma autônoma. Assim, as crianças poderão ter um espaço de exploração de movimentos dentro das escolas, em uma proposta ecológica.

Apesar de esta ser uma iniciativa apoiada por um grupo de pesquisa que possui condições de angariar recursos em editais da universidade e mão de obra para montagem de

uma sala, as escolas municipais, como a analisada, poderiam ter salas adaptadas para uso de todas as crianças atendidas ou pelo menos diversidade de materiais. Estes poderiam inclusive ser montados com garrafas pets ou materiais reciclados, a fim de incentivar a movimentação das crianças. É importante frisar que a aquisição de materiais pedagógicos e lúdicos não é tão onerosa quanto se possa pensar inicialmente.

A sala criada no CECI/UNICAMP foi estruturada observando-se as características culturais da população atendida, bem como de forma a atender a disponibilidade de recursos financeiros disponíveis. Assim, o custo final da sala pode ser considerado adequado à realidade de uma instituição pública brasileira, refletindo significativo benefício para as crianças atendidas diante do recurso aplicado.

Estudos estão sendo realizados pelo grupo de modo a divulgar estas possíveis criações.

A imagem abaixo retrata a sala de atividades do projeto CriCri:



Figura 30 – Foto panorâmica da sala CriCri, no programa PRODECAD/UNICAMP.
Fonte: GEEFIDI.

b) Sala AG I B

Dados do ROBSEV para a turma:

A atividade desta sala ocorreu em parte no pátio (grande) e em parte na sala de aula da turma, que contou neste dia com dezoito crianças e mesmo número de meninos e

meninas. O pátio (grande) era um espaço de uso comum entre todas as salas e que engloba um amplo local para brincadeiras. Está situado entre um corredor de salas de aula, a varanda, a cozinha, a horta e o refeitório da EMEI e o corredor para as salas de direção e CEMEI. Possuía uma grande cama elástica, com aproximadamente quatro metros de diâmetro, alta e com redes de proteção, além de uma piscina de bolinhas, um brinquedo de trem que podia ser utilizado em cima, no alto do trem, ou por dentro dele. Neste local também havia uma sala com brinquedos como fantasias, motocas e patinetes.

A sala de aula da turma AG I B era semelhante à descrita anteriormente (AG I A), com paredes azuis e brancas. A janela era grande e possuía vidros para o corredor, com cortinas enfeitadas com fuxicos. O tatame desta sala era formado por apenas um colchão, com cerca de dois metros quadrados, com três travesseiros. Não existiam espelhos, mas um grande quadro branco com algumas figuras. Existiam duas portas, uma para o corredor e outra para o trocador, além de um armário na parede oposta ao banheiro.

Nesta atividade, existiam quatro educadoras, sendo três agentes de educação e uma professora. Um dos agentes é do sexo masculino, o único componente das salas observadas. As atividades propostas duraram cerca de cinquenta minutos.

Inicialmente, as crianças foram encaminhadas para o pátio; a professora foi à frente fazendo uma brincadeira para que todas se agrupassem e ninguém ficasse para trás. A cada metro caminhado, a professora contava “1, 2, 3 e parou!” e as crianças faziam uma estátua. As demais educadoras foram caminhando de mãos dadas com as crianças que possuíam maior dificuldade na marcha, visto que nesta sala havia crianças com idade entre um ano e cinco meses até dois anos.

Ao chegarem ao pátio as crianças foram direcionadas para a cama elástica e colocadas sobre esta. Algumas imediatamente sentaram-se, enquanto outras saltavam ou corriam. Uma das educadoras sentou-se dentro dela também e, quando muitas crianças estavam sentadas, brincou de pega-pega com elas. Também foram colocadas algumas bolinhas da piscina e uma bola grande de tecido. Uma educadora ficou responsável apenas por colocar e retirar as crianças da cama elástica, para que não houvesse acidentes com a escada.

A grande quantidade de crianças na cama elástica, embora não aparentasse ser perigoso, não favorecia saltos. As crianças menores ficaram sentadas durante todo o

período e as maiores brincaram com as bolas.

As crianças que não quiseram participar da cama elástica, inicialmente caminharam livremente pelo espaço. Um dos meninos pegou um patinete, mas como este era muito difícil para ele, apenas o levou para passear, puxando-o pelo guidão. Após um tempo, as crianças começaram a brincar na própria piscina de bolinhas, com motocas, no trenzinho e exploraram o espaço. Algumas crianças apenas corriam até o final do corredor das salas de aula e voltavam ao pátio, observadas por outra educadora, ou encostavam-se à parede do final do corredor e esperavam que alguma educadora contasse até três para correrem.

Desta forma, ficou claro que as crianças desenvolviam as atividades livremente e que interagiam mais entre si, mesmo com a linguagem verbal ainda pouco desenvolvida.

Após quinze minutos, as educadoras retiraram as crianças da cama elástica, reuniram todas e retornaram à classe. No meio do corredor, precisou haver uma pausa até que as crianças chegassem a sua sala, pois esta estava sendo limpa. A professora sentou-se no chão e pediu para que as crianças também o fizessem; algumas se sentaram, outras não. Houve alguns conflitos, que foram logo resolvidos.

Quando chegaram à sala, a professora colocou a música “Vamos Pular”, de Sandy e Junior, e as crianças correram para apoiar-se no armário para pular. A maioria ainda não conseguia executar tal ação e apenas flexionava os joelhos, porém mostraram-se muito felizes com a brincadeira. Em seguida, a professora colocou a música “Estátua”, da Xuxa; as educadoras dançavam e as crianças imitavam. Três crianças sentaram-se no colchão durante a atividade, uma com fraldinha e chupeta, e uma educadora também as acompanhou.

Em seguida, foi realizada uma brincadeira de corrida, na qual as crianças encostavam-se à parede, as educadoras contavam até três e todos corriam para a parede oposta. Enquanto isso, algumas crianças tiveram suas fraldas trocadas. Depois, a professora pegou brinquedos de encaixe e jogava para as crianças buscarem após o “já”. Ela incentivou os alunos, que corriam em busca dos brinquedos. Apesar de ocorrerem corridas, o foco não estava na vitória ou na derrota, dado que as crianças não tinham o conhecimento desta etapa da atividade, importando-se apenas com o momento exato de partida.

Assim, as atividades realizadas por essa sala foram dirigidas e não dirigidas,

coletivas e individuais (ao passo que eram livres, por exemplo, para brincarem com a motoca) e cooperativas.

Os objetivos da atividade foram os de realizar momentos de recreação ligados ao Movimento e estes foram alcançados, bem como a identificação de interdisciplinaridade de conteúdos, ao passo que as ações envolveram aspectos ligados à Música, à Natureza e Sociedade, à Matemática e também com a Linguagem Oral e Escrita.

Houve adequação do espaço físico e do material utilizados, tanto pela estrutura da escola quando pela segurança proporcionada pelas educadoras, como por exemplo, na subida à cama elástica. Também pareceu adequado o tempo de atividade, que foi o ideal para que as crianças permanecessem motivadas e entretidas. A organização das atividades foi clara e as crianças apresentaram bom desempenho em todas elas, não demonstrando dificuldades em realizar nenhuma tarefa.

As interações entre adultos e crianças foram realmente boas, com todas as educadoras participando ativamente das atividades e interagindo de maneira positiva com as crianças. As relações entre os alunos também demonstraram ser positivas, com muitos momentos de aproximação e contato físico entre eles. Assim, considera-se que o estilo das educadoras foi diretivo, ao passo que propuseram atividades, mas aceitaram sugestões e permitiram a expressão da individualidade das crianças.

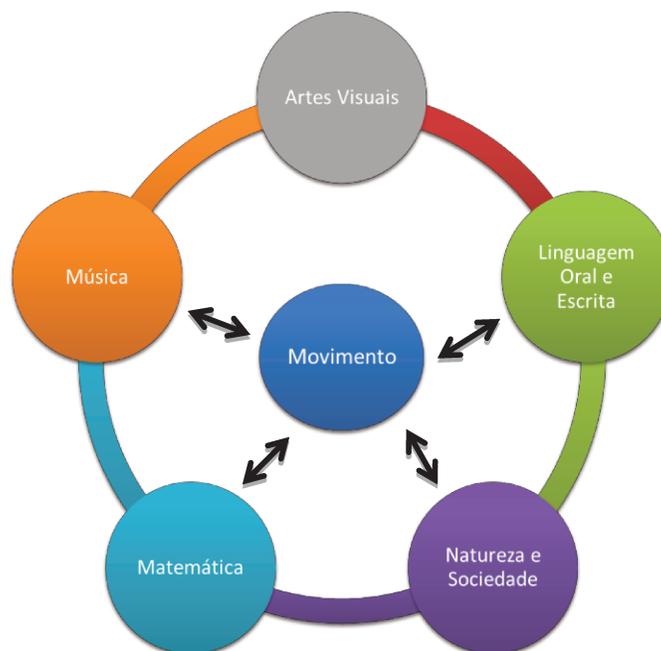


Figura 31 – Eixos envolvidos na atividade da sala AG I B.
 Fonte: Adaptado de De Marco (2012).

Discussão da atividade:

Percebe-se que o estilo adotado por esta equipe de educadoras conduziu as crianças à autonomia e à liberdade de expressão, uma vez que puderam escolher por suas atividades e tiveram condições para realizá-las com segurança. As educadoras auxiliaram as crianças a desenvolverem novos movimentos, encorajando novas atividades e apoiando-as. Como ponto principal, se verificou que as educadoras estavam atentas e ativas ao desenvolvimento das brincadeiras propostas e das necessidades das crianças, o que refletiu na motivação das mesmas.

Durante o trajeto até o pátio, o desenvolvimento da atividade “estátua” está em acordo com o aconselhado pelo RCNEI (BRASIL, 1998a), nas sugestões de atividades para o segmento de equilíbrio e coordenação. O documento afirma que as brincadeiras tradicionais são boas oportunidades para a promoção do tônus muscular e cita a estátua como uma delas.

Sobre o momento de escolha livre das crianças, o espaço descrito demonstra que existem na escola, locais potenciais para o desenvolvimento da exploração motora. A disponibilidade de diferentes materiais também é grande, sendo eles de pequeno ou grande porte e que favorecem o lúdico e a criatividade, como as fantasias.

A atividade de dança com a música também é aconselhada pelo RCNEI (BRASIL, 1998a), no eixo Música. Este indica que do primeiro ao terceiro ano de vida, as crianças podem explorar gestos sonoros como bater palmas, pernas, pés, correr, pular e movimentar-se de maneira geral acompanhando sons e melodias de músicas.

Desta forma, observa-se que esta foi uma atividade bastante positiva, pois, a partir do movimento, integrou diferentes eixos do RCNEI (BRASIL, 1998a), como objetivávamos indicar a possibilidade, propiciando ainda relações positivas interpessoais entre as crianças e com os adultos.

c) Sala AG II A

Dados do ROBSERV para a turma:

A atividade da sala AG II A foi de responsabilidade, igualmente, dividida entre a professora e duas agentes de educação. Elas nos indicaram que realizam tais propostas constantemente e que programam conjuntamente a rotina da sala. Esta turma contou, no dia da observação, com treze crianças, sendo cinco meninos e oito meninas e teve uma hora de duração. As brincadeiras iniciaram-se na sala de aula e depois extrapolaram este local, transformando-se em um passeio pela escola e também uma visita à horta, na área externa.

Desta maneira, o plano de atividades consistiu, inicialmente, com músicas e danças, seguidas de um passeio com carrinhos feitos de pote de sorvete. Após, algumas crianças foram à horta da escola e os outros foram ao parque (gramado).

As educadoras iniciaram a ação dando instruções para as crianças sobre a primeira atividade e apresentando os observadores. Foram colocadas três músicas, que as crianças dançaram e cantaram, com a companhia das adultas, que lembravam às crianças os movimentos que deveriam ser realizados. Algumas crianças dançavam facilmente, outras

só participavam dos momentos em que o movimento estava determinado. De modo geral, a atividade envolveu todas as crianças, que sabiam as letras e acompanhavam-na com a execução de movimentos esperados, de acordo com as letras das músicas.

As músicas utilizadas foram “Bom Dia”, “Dona Chica” e “Os animais”, cujas letras propiciavam certos movimentos. Por exemplo, na primeira delas, a letra era “Bata palmas, é bom dia! Bata os pés para todo dia. Pisca, pisca, passarinho. Dê um abraço no amiguinho!”, em que cada frase sugere uma movimentação específica. A segunda música dizia “Dona Chica é uma costureira, costura chita com a bordadeira. Costura chita, chitinha, chitão. Costura tudo, tudo, que é de algodão. E bate os pés, e bate as mãos, e roda, roda com vestido de algodão. E bate os pés, e bate as mãos, e pula, pula, com bermuda de algodão!”. A terceira música, dos animais, sugeria às crianças as partes do corpo: “O bezerro encostou no meu pé, o bezerro encostou no meu pé. Sai, bezerro! Sai, bezerro! Sai, bezerro do meu pé!” e repetia a mesma estrutura para as seguintes combinações formadas por cachorro e perna, patinho e barriga, galinho e ombro e gatinho e cabeça.

Observou-se que as educadoras insistiam para que as crianças participassem das danças. Elas ficavam conversando entre si para relembrar os passos e batiam palmas ao final da música, como que comemorando com as crianças seu bom desempenho. Em seguida, repetiram a música da Dona Chica, mas as crianças já estavam cansadas de dançar e não quiseram participar.

Em seguida, a professora disse que iam brincar com o carrinho, explicou aos observadores a organização da atividade (que as crianças receberiam um carrinho de pote de sorvete e iriam até o parque com ele) e deu instruções claras às crianças sobre como fariam a seguir. Estas pareceram estar familiarizadas com a brincadeira e felizes com a ideia. Então, as educadoras pegaram carrinhos de potes de sorvete e entregaram um para cada criança. Estes carrinhos são potes que possuem um grande pedaço de barbante amarrado em um pequeno buraco feito na borda menor do objeto e enfeitado com EVA como um carro, com um fundo colorido, janelas e rodinhas. Alguns deles já não possuíam os enfeites, pois estavam já bastante usados. Apesar disso pode-se notar o capricho das educadoras em confeccionar tal brinquedo. Todos levavam uma revista de propaganda de supermercado na “caçamba”.

Foi observado que as crianças interagiram bastante com o barbante, amarrando-o nos dedos e os enrolando nas mãos, sendo este um grande fator motivador de novos movimentos, e foram cuidando de seus carrinhos até o parque. Como todas já caminhavam independentemente, o desafio estava em sincronizar a marcha com a atenção no carrinho, que ficava atrás do corpo, e sem a utilização da movimentação de um dos braços para equilíbrio. Em alguns momentos, certas crianças distraíam-se com o ambiente e acabavam soltando o barbante, continuando o percurso sem o carrinho. As educadoras estavam atentas a estas possibilidades e levavam o brinquedo de volta ao dono. Algumas crianças, ainda, acabavam deixando o carrinho virar e não tinham autonomia para desvirá-lo, precisando do auxílio da professora nesta tarefa. Nesta atividade, as crianças iniciam sua noção de responsabilidade, de localização espacial e também aprimoram a caminhada, conduzindo um objeto.

Neste momento, a professora disse aos observadores que cada dia escolhe quatro crianças para regar o pedaço da horta destinado a sala. Assim, retirou três meninas e um menino da atividade para esta ação, enquanto as outras continuaram com as demais responsáveis. Ao chegarem à horta, que cultivava alface e outra hortaliça, a professora encheu dois regadores e entregou a duas crianças, que foram molhando as plantas da área determinada pela professora. Em seguida, a professora pediu que entregassem o regador às outras duas, que realizaram a mesma tarefa. Observou-se que este movimento, de deixar a água cair pela extremidade do regador sem que escape por sua abertura maior, foi um grande desafio para as crianças, que acabaram por molhar toda a área em volta do canteiro. Em alguns momentos, enquanto a criança deixava a água cair pelo regador, acabava distraíndo-se com outra coisa no ambiente e se esquecia de regar as plantas, molhando-se toda. Além disso, a professora verbalizava bastante sobre o cuidado que deviam ter com as plantinhas e como estas já estavam grandes, que poderiam ser colhidas em breve. Ela explicou aos observadores, em acréscimo, que quando colhidas, as plantinhas são divididas em pequenos potinhos e entregues para as crianças levarem para casa.

Após, estas quatro crianças foram deslocadas para o parque, onde as outras já estavam. As crianças brincaram livremente pelos brinquedos e foi observado que mostraram bastante familiaridade com estes. As educadoras permaneceram auxiliando-as

com os brinquedos mais difíceis, por exemplo, escalar a escada do escorregador e movimentar o gira gira.

Assim, as atividades da sala foram tanto livres como dirigidas e também coletivas e individuais. Todas elas caracterizaram-se como cooperativas. Os objetivos das mesmas, segundo as educadoras, foram os de socialização e incentivo a movimentação, com aspectos relacionados ao meio ambiente, às linguagens e à música.

Observou-se que as crianças permaneceram em disposições livres nas atividades, embora de maneira dirigida. Não houve preocupação em mantê-las em rodas ou filas. Muitas ficaram bastante curiosas com os observadores, o que pode ter influenciado positiva ou negativamente em suas participações. Sobre estas, algumas crianças mostraram-se muito motivadas em todas as etapas das atividades e outras demonstraram aborrecimento ou preguiça em alguns momentos. A organização da atividade foi clara, porém foi observado que algumas crianças perderam o interesse por ela em determinadas etapas. Da mesma forma, o material e os ambientes foram adequados e seguros às crianças, bem como o tempo despendido. Um observador apenas destacou que as músicas foram muito repetidas e isso poderia ter sido diferente (ou com outras canções ou com menos repetições). Nenhuma criança foi excluída da atividade por sua organização, mas notou-se que caso perdesse o interesse, pouco esforço era realizado para sua volta à ação.

Todos os alunos, no entanto, conseguiram realizar as atividades propostas com bom desempenho ou demonstraram estar adquirindo tais habilidades, como regar as plantas.

As relações entre educadoras e crianças se mostraram bem desenvolvidas, com interações tranquilas, nas quais não foram notados gritos e outras dificuldades de relacionamento. Entretanto, as professoras apresentaram propostas diretivas, sem serem autoritárias.

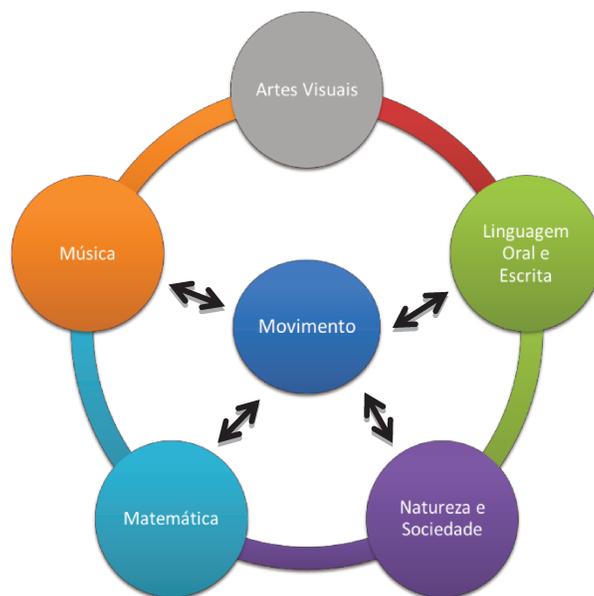


Figura 32 – Eixos abrangidos na atividade proposta pelo AG II A.
 Fonte: Adaptado de De Marco (2012).

Discussão sobre a atividade:

Novamente a observação demonstrou a presença da música acompanhada pelos movimentos. A dança impulsionada pela música, quando desenvolvida livremente pelas crianças, conduz ao aumento da sensibilidade, da criatividade e do relacionamento interpessoal, além de favorecer a aquisição de habilidades motoras e rítmicas, tão importantes para o desenvolvimento infantil. Como já citado, esta é uma atividade indicada pelo RCNEI (BRASIL, 1998a).

Além disso, pode ser notado que os movimentos orientados pelas educadoras tem relação com a identificação das partes do corpo pelas crianças e com o desenvolvimento de laços afetivos entre elas, por meio dos abraços.

As atividades do carrinho e da horta também são orientadas pelo RCNEI (BRASIL, 1998a), no eixo Natureza e Sociedade. O documento afirma que um dos objetivos para as crianças de zero a três anos é explorar o ambiente, para que possa se relacionar com pessoas e estabelecer contato com pequenos animais, plantas e objetos diversos, a fim de manifestar a curiosidade. Isso ocorre por meio do movimento, pois, sem este, a criança participaria da ação apenas como espectadora, olhando a ação de um adulto,

e não como agente ativo do processo. Assim, as crianças desenvolvem as habilidades motoras finas, entram em contato com a natureza e entendem como nascem e crescem as plantas.

Novamente, vemos que o movimento foi o aspecto que permitiu a criança entrar em contato com os outros eixos.

d) Sala AG II C

Dados do ROBSEV para a turma:

A sala AG II C apresentou-nos sua atividade coordenada por uma professora e uma agente de educação. A outra educadora da turma responsabilizou-se por ficar com as crianças cujos pais não haviam autorizado participar da pesquisa e esta foi uma opção das responsáveis pela sala. A classe foi preparada para a atividade inicialmente pela professora, que arrumou mesas e cadeiras e outros materiais, conforme os objetivos. Quando as crianças viram a sala pronta, ficaram encantadas e uma delas exclamou: “Uau!”.

A atividade observada teve duração de quarenta minutos e ocorreu na própria sala de aula. Participaram dez crianças, das quais oito meninos e duas meninas, de dois a três anos.

Inicialmente, a professora começou a atividade com uma cantiga de roda, que dizia: “Ô abre a roda, ó-tin-do-lê-lê. Ô abre a roda, ó-tin-do-lá-lá. Ô abre a roda, ó-tin-do-lê-lê, ó-tin-do-lê-lê, ó-tin-do-lá-lá” e repetia mesma estrutura para as ações bate palma, bate os pés, dá uma voltinha, dá um pulinho e ainda, dá as mãos, abre a roda, fecha a roda e vamos sentar. As crianças gostaram muito da música e participaram ativamente.

Nesta formação, a professora explicou como seria a proposta do dia. Esta foi uma história, que já era conhecida das crianças, sobre dois irmãos chamados Bia e Caio, que foram passear no sítio do tio Juca e queriam pescar no rio. A professora perguntou o que teria no rio e as crianças responderam jacaré, tubarão, peixe, água, enquanto ela comentava as respostas.

Para chegar neste rio, entretanto, as crianças deveriam passar por um percurso

na fazenda. Assim, a professora, que representava o tio, narrador da história, ia passando pelos obstáculos e explicando as tarefas necessárias às crianças. Ao mesmo tempo, contava o que Bia e Caio iam comentando sobre a atividade, fazendo uma voz mais fina, como se fosse de crianças. A turma começou o percurso entrando no caminhão do tio Juca para irem até o sítio. Assim, todos imitaram o caminhão, segurando o volante, balançando o tronco como se estivessem dirigindo, passando pela lombada dando um salto com o tronco e fazendo curvas, entortando o tronco para os lados. A professora também mostrava as paisagens que poderiam avistar pela janela, como as montanhas, o rio e as cidades. Em seguida, precisaram pegar bicicletas, para se aproximarem do rio dentro da fazenda: levantaram os pés do chão, ficando com apoio nos glúteos, e pedalararam. Quando algumas crianças não faziam o movimento, a professora incentivava dizendo que se ela não pedalasse ficaria para trás dos outros e esta se animava a participar.

Durante a estória, as crianças foram convidadas a vivenciar os fatos vividos pelos personagens a partir da imaginação e de brincadeiras montadas pela sala. As etapas que precisaram ser superadas foram:

- Estrada estreita: corredor feito com cadeiras, cujos encostos se contrapunham com um espaço entre si e as crianças precisaram caminhar devagar e em linha para não esbarrarem nestes, que representavam as laterais da estrada;
- Obstáculos: garrafas enfileiradas, para que as crianças as saltassem;
- Ponte estreita: fita presa ao chão, nas quais as crianças deveriam pisar em linha;
- Ponte alta: cadeiras frente a frente, cujos assentos se encostavam, formando uma ponte;
- Teia de aranha gigante: emaranhado de barbante entre duas portas, na lateral da sala. As crianças deveriam passar de um lado ao outro por entre os barbantes;
- Túnel: as crianças deveriam passar por debaixo das mesas, como em um túnel;
- Teia de aranha baixa: emaranhado de barbante em um corredor feito de cadeiras, para serem superados pelos espaços entre os fios pelas crianças.

Em seguida, retornaram ao centro da sala, pois chegaram ao rio. Lá, nadaram, movimentando os braços. Depois, andaram de barco, ficando em duplas, com um colega sentado de frente para o outro e de mãos dadas, realizando um movimento de vai e vem,

dizendo “rema, rema”.

Depois, a professora informou que as crianças pararam para fazer um lanche e os alunos sugeriram o que poderia haver de comida, como frutas, água e pão com manteiga. Então, a educadora narrou, que enquanto comiam, o céu havia ficado escuro e nuvens de chuva aproximaram-se. Ela pegou um colchonete e produziu vento nas crianças, de forma a simular uma ventania e depois borrifou água, como se fosse chuva. A professora pegou novamente o colchonete, o dobrou ao meio como um telhado e disse às crianças que tio Juca havia encontrado uma cabana para que se escondessem da chuva.

Depois da chuva, a professora falou que tio Juca resolveu voltar para a casa da fazenda, pediu para as crianças se sentarem novamente em roda. Simulou o banho que as crianças haviam tomado, passando xampu, sabonete no corpo e finalizando com perfume. Depois, as crianças simularam colocar o pijama e ir dormir. Em seguida, a professora encerrou a estória. As crianças pediram para fazer a estória de novo e a professora falou que repetiriam outro dia. Por fim, perguntou qual parte da estória elas haviam gostado mais. Durante toda a atividade, a educadora auxiliou a realizar os movimentos. A outra educadora na sala acompanhou as crianças nas atividades, oferecendo auxílio a elas.

Assim, os objetivos da atividade consistiram no desenvolvimento de habilidades físicas como equilíbrio estático, saltos (equilíbrio dinâmico), formas de locomoção como o rastejar, além do desenvolvimento de noções como alto e baixo, estreito e largo, escuro e claro e sensações como frio, molhado, cheiroso. Também foi bastante incentivada a imaginação das crianças, a linguagem oral com aquisição de vocabulário e as sensações proporcionadas pela professora.

A atividade foi feita em grupo, embora cada criança precisasse realizar os movimentos individualmente. O auxílio das educadoras garantiu para que a realização de todas as tarefas fosse segura e eficaz e a organização foi clara, pois as crianças seguiam a professora ao longo do circuito. Isso fez com que os alunos aparentassem estar muito motivados e interessados; estes chegaram a pedir que a professora repetisse a atividade.

Os riscos para o desenvolvimento da atividade foram mínimos e as crianças estavam no ambiente comum de suas rotinas. O tempo da atividade foi adequado, sendo suficiente para manter a atenção e o envolvimento das crianças.

A observadora relatou que durante toda a atividade, a professora fez perguntas sobre a estória e os alunos responderam com coerência. Houve bastante participação dos alunos e contato físico entre todos, não havendo conflito relevante.

Notou-se expressiva interdisciplinaridade na brincadeira, que abrangeu os eixos Movimento, Música, Natureza e Sociedade, Matemática e Linguagem Oral e Escrita, como indicado na figura.

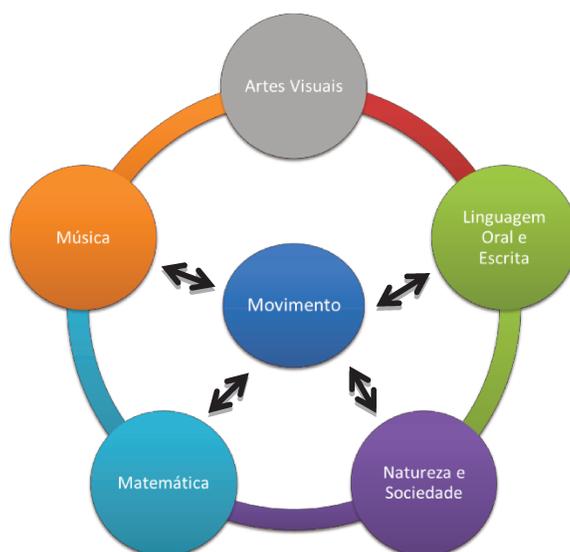


Figura 33 – Eixos envolvidos na atividade da turma AG II C.
Fonte: Adaptado de De Marco (2012).

Discussão da atividade:

Esta atividade demonstra forte estreitamento com os objetivos do RCNEI (BRASIL, 1998a) para os segmentos movimento instrumental e expressividade. Muito foi explorado com relação à coordenação e ao equilíbrio das tarefas propostas; o Referencial indica, por exemplo, a organização de circuitos em espaços internos ou externos sugerindo desafios corporais, o que está de acordo com a atividade proposta. Com relação à expressividade, o documento ressalta a possibilidade de brincadeiras que favoreçam a sensibilidade corporal, com o espirro de água e o vento feito com o colchão, e a disponibilidade de cabanas, túneis e labirintos, como sugestões de atividades.

Assim, as atividades observadas sugerem correspondência com a preconização do caráter lúdico e expressivo da motricidade infantil, com foco no desenvolvimento corporal das crianças a partir da organização do ambiente e de uma estória. Em suma, todas as oportunidades criadas nesta atividade relacionaram o movimento com outros eixos do RCNEI (BRASIL, 1998a), configurando a atividade de forma integralmente interdisciplinar.

e) Sala AG II D

Dados do ROBSEV para a turma:

A professora e as duas agentes de educação da turma em questão realizaram uma atividade em sala de aula, que teve duração de uma hora. Neste dia, fizeram parte da turma dezenove alunos, dos quais sete eram meninos e doze eram meninas, entre dois e três anos.

A educadora responsável iniciou a atividade cantando com as crianças em roda; em alguns momentos, as crianças movimentavam-se de acordo com a letra da música. Em seguida, em cada canção, a brincadeira alterava-se. As crianças foram convidadas pela educadora a dançar e cantar, explorando assim a motricidade e desenvolvendo a linguagem. Neste momento, puderam desenvolver de forma enfática as relações interpessoais, brincando com outras crianças e aprendendo a dar a vez, compreender, pedir e respeitar. As atividades foram muito bem desenvolvidas pela professora, pois trataram também de assuntos como ritmo, alimentação saudável, cores, aspectos sociais, como, por exemplo, o trânsito, entre outros.

A primeira música cantada foi a da Borboletinha, cuja letra de sua primeira parte era a conhecimento geral e a segunda parte dizia “Borboletão, tá no fogão, fazendo macarrão, para o João. Passou um homem, de bicicleta, levou um tombo e rasgou a cueca!” e a professora realizou movimentos de pedalar e deitar no chão como parte da coreografia. A segunda música chamava-se Tomatinho Vermelho e sua letra era “Tomatinho vermelho, pela estrada rolou, um grande caminhão veio, tomatinho esmagou. Pobre do tomatinho,

coitado do tomatinho, catchup virou, catchup virou!” e nesta, as crianças rolaram ao centro da roda e retornaram ao lugar na roda, batendo as mãos. A terceira canção foi a do Trem de Ferro, na qual as crianças arrastavam o bumbum para o centro da roda e depois retornavam aos lugares.

Em seguida, a professora colocou músicas de um CD para realizar diferentes coreografias. Inicialmente, realizou uma movimentação batendo as mãos nos joelhos, depois no peito e em seguida colocando as mãos no nariz e na orelha. As crianças deveriam realizar os movimentos de forma lenta e rápida em diferentes ritmos. Depois, a música utilizada foi sobre as bolinhas de sabão, em que a letra contava-as e em cada vez que a palavra sabão era dita, as crianças realizavam um som com a boca, estalando os lábios.

Depois, a professora colocou uma música sobre o trânsito, com barulhos de carros. Ela realizava movimentos que as crianças imitavam, tais como andar, pular, andar para trás, imitar o corpo de bombeiro, o motoqueiro e o pato. Durante as atividades, as crianças muitas vezes cansavam e não realizavam as coreografias e a professora pouco estimulava seus retornos, bem como as educadoras, que nada interferiram, apenas dando apoio no recolhimento de materiais.

Realizou-se uma atividade com copos e músicas, em que a professora distribuiu um copo de requeijão de plástico para cada criança, que deveriam batê-lo no chão no ritmo ditado por ela. A professora demonstrou como deveria ser a batida dos copos no chão e depois colocou uma música para que as crianças realizassem a batida acompanhada de ritmo. A atividade não foi muito interessante, pois a professora realizava as batidas para as crianças imitarem, sem concordância com a música, fracassando o objetivo de associar o movimento com o ritmo musical. Depois, a professora recolheu os copos e realizou uma brincadeira em duplas, na qual em determinados momentos as crianças deveriam encostar mãos e pés com os dos amigos.

Após, a professora sugeriu novamente que as crianças ficassem em roda e realizou uma atividade com tampinhas de potes de requeijão pintadas em cores diferentes. Cada criança ganhou uma tampinha e em determinado momento na música “Sopa do Neném”, do grupo Palavra Cantada, deveriam jogá-las em uma caixa no centro da roda. No momento do refrão, a professora falava uma cor e as crianças que estavam com a tampa da

cor indicada deveriam jogá-las. Algumas crianças não entenderam a atividade e a professora oferecia as instruções falando o nome destas. A seguir, a professora quis falar sobre os ingredientes da sopa, que seriam vegetais saudáveis para que as crianças crescessem de forma saudável, mas a sala não estava mais atenta. A professora falava bastante alto, mas mesmo assim em determinados momentos ficou claro que nenhuma criança estava prestando atenção no que ela dizia. Apesar disso, a educadora conseguia manter o controle da sala, pela sua experiência com as crianças, e logo modificava a atividade.

Por último, as crianças se utilizaram do copo plástico da atividade anterior de ritmo para realizarem um trabalho artístico, carimbando a boca do copo no papel com tinta colorida, representando bolhas de sabão.

As crianças ficaram sentadas em uma mesa brincando de massinha e materiais diversos, enquanto a professora chamava algumas por vez em outra mesa para colocar tinta na tampinha e carimbá-las no papel.

Desta maneira, a disposição das crianças foi inicialmente em roda, mas estas puderam se movimentar com bastante liberdade pela sala ou então estiveram sentadas ao redor de grandes mesas. As crianças estiveram bastante motivadas no início das atividades e gostaram de cantar as músicas, continuando-as após o término da ação; porém, em muitos momentos, foi notado que as mesmas estavam cansadas e desatentas. O desempenho das crianças foi positivo e notou-se que muitas vezes elas ajudaram-se entre si, de forma a auxiliarem-se no desenvolvimento das atividades. A professora também buscava motivá-las a todo o momento, com mínima participação das demais educadoras, mas deixava de lado as crianças que não quiseram continuar a atividade. Durante as brincadeiras, a professora cantou as músicas e gesticulou enquanto as crianças imitavam.

A organização foi liderada pela professora, que demonstrou ter grande controle sobre a turma e que por sua vez indicou que estas atividades e organização eram corriqueiras na rotina da sala. O tempo das atividades também foi bastante controlado pela educadora, que o fez de acordo com a atenção das crianças, mas muitas vezes demonstrou ser longo demais. A professora também mostrou aos observadores o planejamento das atividades da turma, que incluía estas observadas.

Dessa forma, as atividades foram sempre dirigidas, coletivas (com momentos de desempenho individual) e cooperativas, a fim de alcançar o objetivo de incentivar a movimentação das crianças, com habilidades motoras de coordenação fina e global, musicalização e ritmo, trabalho com as cores e com criações artísticas, noções de alimentação com a música utilizada e letramento. Estes objetivos mostram claramente a intenção interdisciplinar da atividade, aspecto que gostaríamos de identificar se existia e, ao final do estudo, pode ser comprovado.

Por fim, as interações ocorreram entre professora e alunos a partir das demonstrações e repetições dos movimentos. As crianças fizeram atividades em duplas e então interagiram positivamente de forma constante. As atividades demonstraram potencializar o desenvolvimento das crianças.

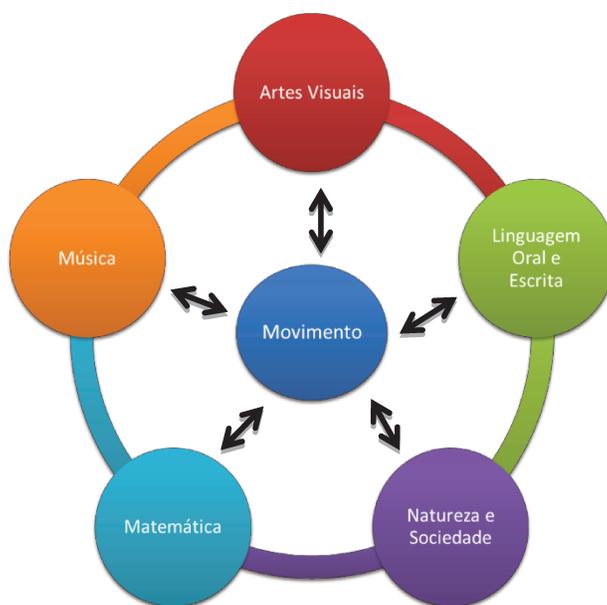


Figura 34 – Representação dos eixos utilizados na atividade da sala AG II D.
Fonte: Adaptado de De Marco (2012).

Discussão da atividade:

A atividade desta turma demonstrou como brincadeiras podem envolver todos os eixos do RCNEI (BRASIL, 1998a) a partir do movimento. Tanto a música, como o

ambiente, as relações sociais, a matemática e as linguagens oral e escrita foram explorados, pedagogicamente, de forma ativa pelas crianças, a partir da linguagem do movimento.

A incidência das músicas articulada com a dança, já comentada anteriormente, mostrou-se ainda mais significativa por tratar de aspectos sociais com as crianças, como no caso do trânsito; da mesma forma, a alimentação foi tematizada de forma vinculada com as atividades motoras de agarre e de lançamento. Sobre as danças em roda, o RCNEI (BRASIL, 1998a) indica como um de seus conteúdos para o segmento expressividade do eixo Movimento. Estas brincadeiras, que incentivam o desenvolvimento rítmico individual e coletivamente, bem como àquelas em que cada verso corresponda a um gesto, podem “oferecer a oportunidade de as crianças descobrirem e ajustarem movimentos à ritmos, expressando emoções” (BRASIL, 1998a, p. 29).

A atividade artística com a utilização de um material reciclável que anteriormente havia sido utilizado para desenvolver o ritmo, a partir do movimento de bater o objeto no chão, acentua o quanto estes conteúdos estão articulados e podem ser explorados de forma interdisciplinar. O ritmo é um aspecto que está presente no documento como componente dos eixos Movimento, Matemática, Música e Artes Visuais, o que também infere que atividades que o envolvem são sumariamente interdisciplinares.

Ademais, a professora provou que, com a divulgação para os observadores de um caderno contendo a descrição destas atividades e muitas outras, é preciso planejamento das brincadeiras de acordo com os objetivos a serem alcançados. Apesar de ser uma norma que todas as educadoras tenham uma programação inicial a ser realizada no início do ano letivo, muitas vezes essa ação deixa de ser realizada, prejudicando em demasia o planejamento pedagógico e conseqüentemente o desenvolvimento integral das crianças.

O quadro a seguir retrata de que forma os diferentes eixos foram tratados nas atividades observadas, a fim de realizar um resumo dos dados apresentados e enfatizar a importância do movimento para o desenvolvimento de conteúdos dos demais eixos.

Quadro 16 - Eixos do RCNEI (BRASIL, 1998a) envolvidos nas atividades observadas.

Turma	Eixos					
	Movimento	Música	Linguagem Oral e Escrita	Natureza e Sociedade	Matemática	Artes Visuais
AG I A	Movimentos em busca das bolinhas de sabão, aproximação e manipulação do catavento e manipulação dos brinquedos. Coordenação global e apendicular. Utilização do movimento como linguagem.	-	Incentivo à verbalização através de diálogos entre educadoras e crianças.	Interações com outras crianças e com educadoras e divisão de brinquedos.	-	Noções estéticas como formato, textura, durabilidade, cores e velocidade dos brinquedos.
AG I B	Exploração de movimentos novos, como o saltar, o andar e o correr, além do agarrar e de manipulações de objetos.	Cantar e ouvir músicas na sala de aula.	Incentivo à verbalização através de diálogos entre educadoras e crianças.	Interações com outras crianças e com educadoras e divisão de brinquedos. Início às brincadeiras com regras com as corridas.	Atividades rítmicas com danças e durante as caminhadas e contagem para o início de brincadeiras.	
AG II A	Movimentos de coordenação global, articulação de membros inferiores e superiores, equilíbrio e coordenação motora fina. Conhecimento corporal.	Cantar e ouvir músicas na sala de aula.	Incentivo à verbalização através de diálogos entre educadoras e crianças.	Interação entre as crianças em atividades em dupla, interações com as educadoras, noções de responsabilidade e cuidado. Atividade da horta, com foco em cuidados da natureza.	Atividades rítmicas com danças.	
AG II C	Exploração de diferentes habilidades motoras com a utilização de objetos/obstáculos diversos.	Cantar música para desenvolver atividades.	Incentivo à verbalização através de diálogos entre educadoras e crianças, contação de estória, aquisição de vocabulário específico.	Interação entre crianças com atividades em duplas, entre adultos e crianças, noções de cuidado e conhecimento e detalhamento do ambiente do campo.	Atividades rítmicas com danças.	
AG II D	Exploração da coordenação global, forte trabalho da coordenação apendicular e movimentação facial.	Cantar músicas e trabalho de rítmica.	Incentivo à verbalização entre educadoras e crianças.	Interação entre as crianças em atividades em duplas, noções de cuidado no trânsito, alimentação saudável e utilização ecológica de objetos em diferentes brincadeiras.	Atividades rítmicas com danças e brincadeiras dos copos.	Ritmo e brincadeira com os números.

Fonte: Autoria própria.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscando identificar a resposta da questão “Pode o movimento articular os demais conteúdos em atividades interdisciplinares na EI?”, esta dissertação visou realizar uma análise documental dos manuscritos norteadores do nível de ensino no Brasil, a fim de identificar a ocorrência dos direcionamentos propostos acerca do movimento e da interdisciplinaridade e analisar a realidade de uma creche de um município do interior do estado de São Paulo, de forma a verificar como os aspectos em questão se estabelecem na prática.

Sobre esta resposta, embora possa ainda estar pouco presente no discurso da literatura da área, a ideia de que o movimento é base para todas as atividades da criança, sendo tanto linguagem como objetivo final de muitas brincadeiras, pareceu-nos bastante clara nos documentos e ainda mais certa na realidade das creches. Podemos hipotetizar que as educadoras não possuem consciência deste fato; entretanto, os resultados da observação da rotina, que ocorreu sem que as educadoras soubessem o objetivo principal da pesquisa, mostraram o quão presente o movimento está nas atividades diárias das turmas. Isso ocorre porque o movimento é fator inerente às ações das crianças.

A análise dos documentos indicou a interdisciplinaridade como forma de organização do currículo na EI. Esta abordagem foi incitada pelos documentos Artigo 227 da Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), RCNEI (BRASIL, 1998a), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), Diretrizes Nacionais para Educação Básica (BRASIL, 2009a) e Revisão das Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2013). Ademais, o termo interdisciplinaridade é explicitado pelas Diretrizes Nacionais para Educação Básica (BRASIL, 2009a) e sua Revisão (BRASIL, 2013).

Da mesma forma, o movimento é retratado como uma linguagem e como um conteúdo que impulsiona o desenvolvimento da criança, além de ser propiciador de relações interpessoais, construtor de conceitos e expressão de autonomia e identidade. Em acréscimo, várias são as elucidações feitas em diferentes documentos que indicam que o movimento é articulador dos demais conteúdos a serem apreendidos na EI (vide capítulo 4).

Apesar do RCNEI (BRASIL, 1998a) ser considerado um documento histórico,

é ele quem indica às educadoras, por meio de exemplos de atividades, como os objetivos propostos para a EI podem ser atingidos, o que é de ampla importância para a prática educacional. Além disso, discute em profundidade os conteúdos a serem desenvolvidos e os justifica, o que é muito importante para a tomada de decisão da professora. A fim de facilitar seu entendimento e sua discussão, separa-os em eixos de um segmento denominado Conhecimento de Mundo, que utilizamos como base neste estudo.

Avaliou-se que a escola de EI observada não possui caráter meramente assistencialista, recreacionista ou antecipatório, mas está, substancialmente, na direção para se tornar a primeira etapa da educação básica do país, que deve englobar de maneira semelhante às atividades de cuidar, educar e brincar, de modo indissociável.

Uma das características da escola, a não determinação dos conteúdos a serem tratados em cada período da rotina na grade horária, é positiva para o trabalho interdisciplinar, pois favorece sua programação. Além disso, reforça a premissa de que a EI é um espaço não disciplinarizado, em que os conteúdos não devem ser fragmentados.

Os dados obtidos com as observações da creche demonstram que o movimento está presente em suas atividades cotidianas, estando sempre interligado com outros eixos. Porém, foi identificada baixa frequência da incidência do movimento instrumental especificamente como atividade central.

Outro aspecto notado indica que quanto maiores são as crianças da sala, mais tempo é reservado para as atividades educativas que não envolvem os cuidados básicos e, portanto, mais tempo é dedicado à movimentação dos alunos.

Apesar de a pesquisa bibliográfica demonstrar que o RCNEI (BRASIL, 1998a) sugere atividades que podem atingir os objetivos propostos, inclusive com relação ao movimento, algumas educadoras parecem estar ainda “experimentando” atividades. Também pode ser visto, pelos resultados do ROBSEV, que as educadoras sabem como realizar atividades interdisciplinares e completas, de forma a promover a expressão e a instrumentalização do movimento de maneira satisfatória. A grande dificuldade encontrada parece estar relacionada com a atuação com os bebês, no qual as educadoras demonstram não ter completo domínio na forma de incentivá-los em relação aos movimentos, em turmas com crianças de níveis de desenvolvimento muito diferentes.

É possível que este quadro positivo encontrado, divergente da literatura analisada, possa ser resultado da discussão prévia sobre o tema, em etapas explicitadas brevemente na metodologia deste estudo, e do envolvimento das educadoras em propostas de pesquisa-ação, que as incentivou a demonstrar seus conhecimentos e refletir sobre as atividades oferecidas. Neste caso, este processo foi incentivado pelos pesquisadores do grupo de estudos GEEFIDI, mas poderia ter sido fomentado pela própria orientação pedagógica da escola e principalmente pela Secretaria Municipal de Educação.

Uma das dificuldades encontradas para o desenvolvimento do planejamento pedagógico com relação aos bebês foi a intensa carga de trabalho resultante da alta relação bebê/educadora. As educadoras não disponibilizavam de tempo e energia para o incentivo à movimentação dos bebês. Isso foi evidenciado pela maior incidência de momentos em que as crianças permanecem, sem nenhuma interação com adultas educadoras, ocorrer na sala dos bebês menores. Uma alternativa para que os bebês pudessem ser mais incentivados a realizar novos movimentos, pode estar na maior oferta de possibilidades oferecidas pelo ambiente, tornados mais atrativos e desafiadores.

Notou-se que a organização do espaço e a disponibilidade de materiais são satisfatórias para crianças andantes, mas para os bebês esses quesitos estão aquém do esperado. Deveria haver maior disponibilidade de recursos que incentivem as primeiras habilidades motoras a serem desenvolvidas nas CEMEIs.

De modo geral, os resultados das atividades práticas observadas com base no ROBSEV demonstraram que as professoras responsáveis realizavam ações bastante interessantes do ponto de vista interdisciplinar, que relacionavam o movimento com todos os conteúdos do RCNEI (BRASIL, 1998a). A presença do elemento lúdico nas atividades também foi um fator que envolveu as crianças, bem como a relação com os aspectos da vida social. Contudo, no período da rotina em que as turmas estavam sob a responsabilidade dos agentes de educação, verificou-se que estes não realizam, em sua maioria, atividades planejadas com diferentes objetivos ou novas abordagens. Não se pode afirmar, no entanto, os motivos para isso; as possibilidades poderiam envolver: falta de instrução dos mesmos para o desenvolvimento de atividades; esta não ser uma tarefa designada ao cargo deles, que devem apenas “tutelar” as crianças; falta de motivação ou

interesse em realizar ações pedagógicas dirigidas. Mesmo assim, analisou-se que há, de maneira geral, um problema de entendimento de que as atividades não dirigidas não requerem atenção das educadoras.

Outro aspecto importante da análise dos dados demonstrou que a maioria dos momentos em que poderiam ser realizadas atividades de brincar com ênfase no movimento ocorreu nas salas de aula. Nestas, o espaço foi subaproveitado, pois não havia mediação das educadoras para que as crianças muito pequenas, interagissem com todos os materiais ou descobrissem novas possibilidades daqueles comuns à rotina.

Estas últimas colocações representam uma grande questão que permeia as discussões acerca da influência da EF na EI, que seria: de que forma o profissional de EF pode ser incluído na EI? Possivelmente, inserido na rotina da escola, participando de todas as atividades, sendo elas de movimento ou não, dialogando com as educadoras e planejando intervenções das mais diversas formas, visando facilitar a inserção do movimento como linguagem e conseqüentemente contribuindo com o desenvolvimento integral dos pequenos.

Este estudo demonstrou que a EF pode contribuir para pensar e estudar o movimento na rotina da EI, compondo parcerias em propostas interdisciplinares. Estas poderiam ocorrer com o diálogo sobre práticas pedagógicas com relação ao movimento, de supervisão do planejamento escolar ou mesmo da formação continuada dos profissionais generalistas. Esta ação do profissional de EF pode muitas vezes ser difícil de ocorrer, pois poucos são os especialistas dessa área nos conhecimentos acerca da EI. Embora esta situação fosse a ideal, pode-se inferir que os profissionais de EF estão se esquecendo da escola, deixando de estudá-la e aperfeiçoar sua intervenção neste espaço, investindo esforços em outras áreas. É preciso que mais estudos sejam realizados na área escolar e, especificamente, na EI, a fim de que seja afirmada a função do profissional de EF neste nível de ensino.

Assim, poderia ser encontrada uma resposta ao grande desafio da EF neste nível de ensino, que é sistematizar seu conhecimento de forma a contribuir para responder como o movimento, enquanto linguagem, deve ser integrado e explorado pedagogicamente na EI. Um grande desafio às áreas da EF e da Pedagogia consiste em descobrir como seria

constituída uma escola de EI em que as brincadeiras e interações sociais são os eixos principais. Essa forma de organização do currículo, interdisciplinar, poderia ser um novo caminho da escola da criança pequena que legitimasse o movimento como primeira expressão na infância.

Comprovou-se, portanto, neste estudo, que propostas interdisciplinares em que o movimento é o fator impulsionador são possíveis, validadas pelos documentos norteadores brasileiros e até mesmo presentes na rotina das escolas de EI.

REFERÊNCIAS

ALBERTA EDUCATION. **Primary Programs Framework for Teaching and Learning (Kindergarten to Grade 3) – Introduction**, 2007a. Disponível em: <<http://education.alberta.ca/media/656568/intro.pdf>>. Acesso em: 11 dez 2014.

_____. **Primary Programs Framework for Teaching and Learning (Kindergarten to Grade 3) – Curriculum Integration**, 2007b. Disponível em: <<http://education.alberta.ca/media/656618/curr.pdf>>. Acesso em: 11 dez 2014.

BASEI, A.P. A Educação Física na Educação infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista Ibero-Americana de Educação**, n. 47, v. 3, p. 1-12, 2008.

BAUMGARTEN, S.; PAGNANO-RICHARDSON, K. Education Gymnastics – Enhancing children’s physical literacy. **JOPERD**, v. 18, n.4, p.18-25, 2010.

BÓGUS, C.M et al. Cuidados oferecidos pelas creches: percepções de mães e educadoras. **Revista de Nutrição**, v.20, n.5, p. 499-514, 2007.

BOTO, C. Por uma ética em profissão: rumo a uma nova paideia. **Interface – Comunic, Saúde, Educ**, v. 6, n. 10, p. 9-26, 2002.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno CEDES**, ano XIX, n. 48, p. 69-88, 1999.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília, 1996.

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

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Subsídios para credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1998b.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº4/2000. Brasília, DF: CNE/MEC, 2000.

_____. Senado Federal. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Resolução CNE/CP nº1/2002. Brasília, DF: CNE/MEC, 2002.

_____. **Lei nº 10.639, de 9.1.2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. D.O.U 10.1.2003. Brasília, DF: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Casa Civil, Presidência da República, 2003.

_____. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Política para as Mulheres**. Brasília: 2005a.

_____. **Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica/ DPE/COEDI, 2005b.

_____. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica/DPE/ COEDI, 2005c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5/2009a. Brasília, DF: CNE/MEC, 2009a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BROLO, A.L.R. ; TOLOCKA, R. E. Jogos e brincadeiras em uma instituição de ensino infantil: uma abordagem bioecológica. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**, v. 12, p. 140-147, 2010.

BRYDON-MILLER, M.; MAGUIRE, P. Participatory action research; contributions to the development of practitioner inquiry in education. **Educational Action Research**, v. 17, n. 1, p. 79-93, 2009.

CERISARA, A.B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, v. 17, n. especial, p. 11-21, 1999.

CHAVES, E.M.; AMORIM, D.M.B. A interdisciplinaridade como princípio de formação docente: limites e possibilidades – o CSFP em questão. **Educação**, v. 32, n. 3, p. 316-325, 2009.

CONE, T. P. et al. **Interdisciplinary teaching through physical education**. Champaign: Human Kinetics, 1998.

CULLEN, J. et al. Teacher-Researchers promoting cultural learning in an intercultural early childhood in Aotearoa New Zealand. **Language, Culture and Curriculum**, v. 22, n. 1, p. 43-56, 2009.

DE MARCO, A. Brincando e aprendendo com a educação física na educação infantil. In: MOREIRA, W. W. et al. (Org.). **Ciência do Esporte: Educação, Desempenho e Saúde**. Uberaba: UFTM, 2012.

FALKENBACH, A.P.; DREXSLER, G.; WERLE, V. Investigando a ação pedagógica da Educação Física na Educação Infantil. **Movimento**, v. 12, n. 1, p. 81-103, 2006.

FARIA, M. C. M. ; Brolo, A.L.R. ; TOLOCKA, R. E. Análise das oportunidades de lazer no cotidiano infantil in Silva. In: J. A.A. Silva, K.N.P. (Org.). **Recreação, esporte e lazer espaço, tempo e atitude**. Recife: Instituto Tempo Livre, 2007, p. 256-268.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995.

FOGARTY, R. Ten ways to integrate curriculum. **Education Leadership**, October, p. 61-63, 1991. Disponível em:
< http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199110_fogarty.pdf>. Acesso em 10 jan 2015.

_____. 10 ways to integrate curriculum. **The education digest**, v. 6, n. 57, p. 53-57, 1992.

FRANCO, M.A.S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n.3, p. 483-502, 2005.

GALINI, R.; EFTHYMIA, P. A collaborative action research project in the kindergarten: perspectives and challenges for teacher development through Internal Evaluation Process. **New Horizons in Education**, v. 58, n. 2, p. 18-33, 2010.

GARANHANI, M.C. A educação física na escolarização da pequena infância. **Pensar a Prática**, v. 5, p. 106-122, 2001-2002.

GARANHANI, M.C.; MORO, V.L. A escolarização do corpo infantil: uma compreensão do discurso pedagógico a partir do século XVII. **Educar em Revista**, n. 16, p. 109-119, 2000.

- GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1994.
- GATTÁS, M.L.B.; FUREGATO, A.R.F. Interdisciplinaridade: uma contextualização. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 19, n. 3, p. 323-327, 2006.
- GUIMARÃES, H.M.; POMBO, O.; LEVY, T. **A interdisciplinaridade: reflexão e experiência**. Lisboa: Texto, 1994.
- GUIRRA, F.J.S.; PRODÓCIMO, E. Trabalho corporal na educação infantil: afinal, quem deve realizá-lo? **Motriz**, v. 16, n. 3, p. 708-713, 2010.
- GYMBOREE. Disponível em: < <http://www.gymboreebrasil.com/>>. Acesso em: 11 dez. 2014.
- JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- KIM, M.; KANG, B. Teacher research in South Korean early childhood education: new initiative as professional development. **US-China Education Review**, v. A, n. 10, p. 903-916, 2012.
- KISHIMOTO, T.M. A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas. **Revista Paulista de Educação Física** v. 4; p. 7-14, 2001.
- LAKATOS, E.M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LAVAQUI, V.; BATISTA, I. L. Interdisciplinaridade em ensino de ciências e matemática no Ensino Médio. **Ciência & Educação**, v. 13, n. 3, p. 399-420, 2007.
- MARTINS, I.C. **As relações do professor de educação infantil com a brincadeira: do brincar na rua ao brincar na escola**. 2009. 169f. Tese (Doutorado em Educação Física)-Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.
- MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física Infantil – Construindo o Movimento na escola**. São Paulo: Phorte, 2005.
- MAGOS, K. “... But I cannot do research”: action-research and early childhood teachers. A case study from Greece. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**. v. 18, n. 3, p. 331-343, 2012.
- MIRANDA, M. G.; RESENDE, A. C. A. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 511-518, 2006.

- MOREIRA, J.C.C.; SCHWARTZ, G. M. Conteúdos lúdicos, expressivos e artísticos na educação formal. **Educar**, n. 33, p. 205-220, 2009.
- NEDEL, M. Z. Educação musical, práticas corporais e interdisciplinaridade: diferentes ferramentas para o processo educativo infantil. In: **Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas**, v.5, n. 1, p. 9-30, 2010.
- PALOMO, S. M.S. Linguagem e linguagens. **Eccos Revista Científica**, v. 3, n. 2, p. 9-15, 2001.
- PASDIORA, L.O.; HORT, I.C. A criança e o brincar. **Revista Leonardo Pós.** v.2, n.8, p.121-125, 2006. Disponível em <<http://www.icpg.com.br/hp/revista/index.php>> Acesso em 12 out. 2008.
- PIAGET, J. **A construção do real na criança**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- PIRES, M.F.C. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, p. 173-182, fevereiro, 1998.
- RICHTER, A.C.; VAZ, A.F. Educação Física, educação do corpo e pequena infância: interfaces e contradições na rotina de uma creche. **Movimento**, v. 16, n. 1, p. 53-70, 2010a.
- RICHTER, A.C; VAZ, A.F. Momentos do parque em uma rotina de educação infantil: corpo, consumo, barbárie. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 3, p. 673-684, 2010b.
- ROEDEL, T.A.M.; FRANÇA, R.M. Brincar é preciso: a magia do brincar no cotidiano da criança. **Revista Leonardo Pós.** v.2, n.7, out. dez., 2004. Disponível em <<http://www.icpg.com.br/hp/revista/index.php>> Acesso em: 12 out. 2008.
- SAYÃO, D. Infância, prática de ensino de Educação Física e Educação Infantil. In: VAZ, A. (Org.) **Educação do corpo e formação de professores**. Reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002.
- SME/FUMEC. **Diário Oficial de Campinas**. 25 de fevereiro de 2003 e 07 de novembro de 2003.
- THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, 2008.
- THIOLLENT, Michel J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 4. ed. São Paulo, SP: Polis, 1985.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v.31, n. 3, p. 443-466, 2005.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamiento y lenguaje**. Buenos Aires: La Pléyade, 1986.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 2005.

WASLEY, P. A. **Stirring the Chalkdust: Tales of Teachers Changing Classroom Practice**. New York, Teachers College Press, 1994.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1975.

ANEXOS E APÊNDICES

Apêndice A - Parecer de Aprovação do CEP/FCM/UNICAMP

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS - UNICAMP
(CAMPUS CAMPINAS)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O DIÁLOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVÊNCIAS LÚDICAS INTERDISCIPLINARES COM A EDUCAÇÃO FÍSICA

Pesquisador: Daniela Bento Soares

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 16745213.8.0000.5404

Instituição Proponente: Faculdade de Educação Física

Patrocinador Principal: CONS NAC DE DESENVOLVIMENTO CIENTIFICO E TECNOLÓGICO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 338.175

Data da Relatoria: 29/07/2013

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma dissertação de mestrado, bem fundamentada do ponto de vista teórico, com metodologia adequada e relevância tanto científica quanto social. Esta reapresentação do projeto atende às recomendações anteriormente formuladas por este CEP.

Objetivo da Pesquisa:

Estudar as atividades de educadores de uma escola de educação infantil, com ênfase na dimensão "movimento", do eixo "conhecimento do mundo", do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, de modo a verificar a adequação do uso desta dimensão para o desenvolvimento das crianças, de um ponto de vista interdisciplinar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos aparentes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é importante por seus impactos sociais, atende aos requisitos éticos e bem fundamentada do ponto de vista teórico. Com relação ao sigilo e manutenção dos dados declarou que "os documentos gerados na coleta de dados serão arquivados e utilizados apenas para atender aos objetivos desta pesquisa e para aulas e palestras na Faculdade de Educação Física da UNICAMP ou eventos científicos, sempre de acordo com os critérios de privacidade e manutenção

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo CEP: 13.083-887
UF: SP Município: CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8935 Fax: (19)3521-7187 E-mail: cep@fcm.unicamp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS - UNICAMP
(CAMPUS CAMPINAS)



Continuação do Parecer: 336.176

do anonimato de todos os participantes” atendendo às expectativas de sigilo e cuidado com os dados da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados TCLE para pais ou responsáveis, bem como para funcionários e professores que participarão da pesquisa. Foi apresentado o protocolo do documento enviado para a Prof. Dra. Helena de Freitas, Diretora do Depto. Pedagógico da SME (12 de julho) no qual pede busca a anuência da Secretária e menciona que buscará a concordância das direções de unidades escolares.

Recomendações:

Não há recomendações adicionais.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado, após resolução de pendências.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

CAMPINAS, 22 de Julho de 2013

Assinador por:
Fátima Aparecida Bottcher Lutz
(Coordenador)

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo CEP: 13.083-887
UF: SP Município: CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8036 Fax: (19)3521-7187 E-mail: cep@fcm.unicamp.br

Página 02 de 03

Apêndice B - Autorização de participação da CEMEI/EMEI P. A. B.

APÊNDICE 2

Carta de Apresentação e Autorização

Ilma Professora Doutora Marta Santana Comério
DD. Diretora da CEME/EMEI [REDACTED]
Secretaria Municipal de Educação
[REDACTED]

Apresentamos-lhe nesta oportunidade o projeto "O diálogo na Educação Infantil: explorando vivências lúdicas interdisciplinares a partir da perspectiva da Educação Física". Este tem por objetivo desenvolver um programa de atividades pedagógicas interdisciplinares para crianças de zero a três anos tendo o "movimento" como elemento principal. Para tanto, propõe uma integração entre professores e demais membros da equipe pedagógica da escola com profissionais de Educação Física a fim de dialogar sobre as propostas pedagógicas que estão sendo realizadas e que podem ser desenvolvidas para o trabalho deste tema.

A importância deste estudo se concentra em demonstrar que a Educação Física está contemplada no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998). Assim, a partir de ações pedagógicas fundamentadas no eixo "movimento" da dimensão Conhecimento de Mundo, esta área do conhecimento pode contribuir com as diferentes atividades realizadas neste nível de ensino. Esperamos evidenciar a eficácia do trabalho integrado e desenvolvido a partir da parceria estabelecida entre as professoras, equipe pedagógica e os profissionais de Educação Física no âmbito da Educação Infantil. Para atingir estes objetivos, esta proposta se caracteriza como interdisciplinar, demonstrando ao longo do seu desenvolvimento as estratégias adequadas para a inserção do eixo "movimento" como elemento central das atividades pedagógicas na educação de crianças pequenas.

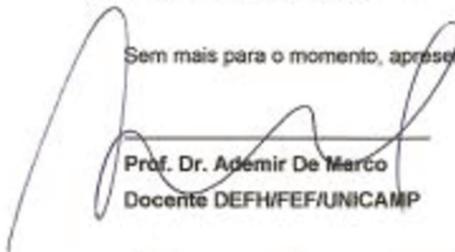
Para o desenvolvimento da pesquisa seguiremos quatro etapas. Inicialmente, realizaremos observação da rotina de uma escola de educação infantil cujo atendimento englobe as faixas etárias de zero a três anos, a fim de identificar a maneira como o movimento está sendo trabalhado pelas pedagogas em sala de aula. Também realizaremos uma entrevista semiestruturada com as professoras, com o objetivo de identificar seus conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil e suas possíveis dúvidas sobre o tema. A segunda etapa consistirá em uma conversa teórica com a equipe escolar, composta por todos os funcionários, professores e equipe técnica, a respeito do desenvolvimento infantil, esclarecendo dúvidas de ambos os participantes (universidade e escola) e detectando pontos principais em que o trabalho

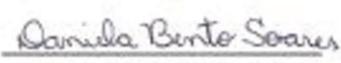
pedagógico eventualmente necessite ser reforçado. A seguir, realizaremos uma revisão de literatura a fim de identificar possíveis atividades que possam ser incluídas nesta rotina, integrando os diferentes eixos de trabalho propostos pelo RCNEI. Enfim, retornaremos à escola para conversar com as professoras sobre a proposta de atividades pedagógicas confeccionada, de forma a pensar se esta é adequada e auxiliar no trabalho da pedagoga da rede, realizando oficinas de tais atividades com professoras e alunos e pais, quando possível.

O processo de coleta dos dados será realizado a partir de quatro instrumentos e procedimentos: a) roteiro que será utilizado no momento da entrevista semiestruturada, b) roteiro de observação da rotina escolar, c) registro visual por meio de filmagens e fotografias e d) registros em diário de campo sobre as atividades desenvolvidas durante as conversas teóricas e aulas práticas, ministradas pelas professoras para as crianças e supervisionadas pela equipe de pesquisa e, finalmente, as aulas ministradas pela equipe de pesquisa para as crianças com a observação das professoras.

Finalmente, fazemos constar que este projeto está encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisa – Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, assegurando as condições ideais para o completo atendimento dos preceitos éticos em termos de segurança e anonimato dos alunos e profissionais coparticipantes das ações a serem realizadas. Será garantido também o total acesso dos participantes à todos os resultados obtidos nesta pesquisa.

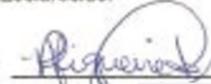
Sem mais para o momento, apresentamos nossas cordiais saudações.


Prof. Dr. Ademir De Marco
Docente DEFH/FEF/UNICAMP

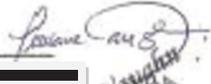

Daniela Bento Soares
Mestranda FEF/UNICAMP

Declaro que, após ser convenientemente esclarecida pelos pesquisadores, concinto em autorizar a participação livre e espontânea da CEME/EMEI [redacted] neste estudo, sem que tenha sido submetida a qualquer tipo de pressão. Esclareço também que a participação das professoras e alunos também se dará por livre e espontânea vontade, manifestada, individualmente, pela assinatura dos respectivos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

Data 28/06/2013 Assinatura:


Diretora CEME/EMEI [redacted]

PATRICIA FIGUEIREDO
MEC - 236496
Vice - Diretora Educ.


Luciane Vianinha
VICE-DIRETORA
MEC 299305

Apêndice C - Documento protocolado à Prefeitura Municipal

Ilma Professora Doutora Helena de Freitas
DD. Diretora do Departamento Pedagógico
Secretaria Municipal de Educação

13/10/32451 PD

12 JUL 2013

Apresentamos-lhe nesta oportunidade o projeto **“Ações Pedagógicas Interdisciplinares do Professor de Educação Física na Educação Básica: Projeto Integrado da Faculdade de Educação Física da UNICAMP e Prefeitura Municipal de [REDACTED]”**. Este, que pelas suas características é denominado de “guarda chuva” por tutelar vários estudos e pesquisas (subprojetos), tem por objetivo promover a integração entre docentes, alunos de pós-graduação e de graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas com as escolas municipais de Educação Infantil (creches e pré-escolas, englobando todos os agrupamentos etários) e também as EMEF's – Escolas Municipais de Ensino Fundamental, prioritariamente do I Ciclo.

Portanto, a partir dos objetivos delineados neste projeto global, serão realizados estudos e pesquisas com características metodológicas de Pesquisa-Ação, visando ações diagnósticas junto às crianças (crescimento, desempenho motor, perfil nutricional) e também em relação aos profissionais (formação profissional de base e continuada, práticas pedagógicas aplicadas e recursos materiais e de infraestrutura disponíveis).

Serão propostas intervenções de caráter pedagógico (workshops ou oficinas de origami, contação de história, Circuito Ciência Saúde, atividades circenses, capoeira, dança, teatro e natação), de acordo com os diagnósticos realizados e o interesse da comunidade escolar participante. Estas intervenções serão acompanhadas por avaliações periódicas em todas as ações desenvolvidas. Tais estratégias visam contribuir com a formação continuada dos profissionais que atuam nos citados níveis de ensino municipal.

A importância deste estudo se concentra em demonstrar que a Educação Física está contemplada no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998). Assim, a partir de ações pedagógicas fundamentadas no eixo “movimento” da dimensão Conhecimento de Mundo, esta área do conhecimento pode contribuir com as diferentes atividades realizadas neste nível de ensino. Esperamos evidenciar a eficácia do trabalho integrado e desenvolvido a partir da parceria estabelecida entre as professoras, equipe pedagógica e os profissionais de Educação Física no âmbito da Educação Infantil. Para atingir estes objetivos, esta proposta se caracteriza como interdisciplinar, demonstrando ao longo do seu desenvolvimento as estratégias

adequadas para a inserção do eixo "movimento" como elemento central das atividades pedagógicas na educação de crianças pequenas.

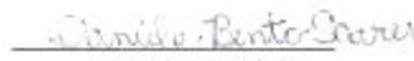
Finalmente, fazemos constar que este projeto, bem como todos os subprojetos que dele se originarem, serão encaminhados para o Comitê de Ética em Pesquisa – Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, assegurando as condições ideais para o completo atendimento dos preceitos éticos em termos de segurança e anonimato dos alunos e profissionais coparticipantes das ações a serem realizadas. Será garantido também o total acesso dos participantes à todos os resultados obtidos nesta pesquisa.

Sem mais para o momento, apresentamos nossas cordiais saudações.

Campinas, 11 de julho de 2013.



Prof. Dr. Ademir De Marco
Docente DEFH/FEF/UNICAMP



Daniela Bento Soares
Mestranda FEF/UNICAMP

Declaro que, após ser convenientemente esclarecida pelos pesquisadores, consinto em apoiar com participação livre e espontânea desta Secretaria Municipal de Educação de [REDACTED] este estudo, sem que tenha sido submetida a qualquer tipo de pressão. Esclareço também que as participações das diretorias escolares, professoras e alunos também devem ocorrer por livre e espontânea vontade, manifestada, individualmente, pela assinatura dos respectivos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

Data ____/____/____ Assinatura: _____

Diretora do Depto. Pedagógico



PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMACARI
SERVIÇO DE PROTOCOLO GERAL

Seu requerimento foi registrado neste serviço sob:

Nº: _____

Em: _____

Assunto: _____

Requerente: _____

Assinatura do(a) Atendente

Apêndice D – ROTIN



ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL – ROTIN

Nome do Observador:

Data:

Quantidade de adultos responsáveis:

Sala:

Nomes e funções:

Nº de alunos:

Nº de Meninos:

Nº de Meninas:

Local:

Faixa etária:

Horário de início:

Horário de término:

Instruções:

O ROTIN deve ser completado com o maior número de informações possíveis. As letras abaixo das questões indicam como deve ser realizada a resposta. Questões seguidas da letra E devem ser especificadas, isto é, o observador deve assinalar com um X entre os parênteses caso haja incidência de determinada resposta; as questões acompanhadas da letra Q devem ser quantificadas, ou seja, um traço deve ser acrescentado ao lado da alternativa a cada observação do fenômeno ou de indivíduos; por fim, as questões acrescidas da letra D devem ser descritas nas linhas adicionais ou atrás da folha, caso seja necessário mais espaço. Algumas questões precisam ser completadas de mais de uma forma. Ao final do roteiro, existe um espaço para descrições adicionais.

Dúvidas, críticas ou sugestões podem ser realizadas diretamente com os membros do GEEFIDI – Grupo de Estudos em Educação Física no Desenvolvimento Infantil, autor deste texto, através do e-mail danibsoares@hotmail.com.

Acolhimento			
Quem traz a criança? (E e Q)	Mãe () Pai () Avó () Avô () Tia/o () Van () Outro		
Quem recebe a criança? (E)	Funcionária/o () Agente ()	Professor/a () Outro ()	
Como é o local do acolhimento das crianças? (D)			
Quais são as atividades realizadas durante o tempo de espera? (D)			
O que a criança traz para a escola? (E e Q)	Chupeta () Outros ()	Cheirinho ()	Brinquedos () Nenhum ()
Qual o humor da criança durante o acolhimento? (E e Q)	Alegre () Choro ()	Com mau humor () Agitada ()	Indiferente () Outro ()
Como são as relações manifestadas entre o/a responsável, os/as educadores/as e a criança na chegada? (E, Q e D)	Amistosas () Negativas ()	Afetivas () Outros comportamentos ()	
Quem inicia as interações verbais e corporais? (E e Q)	O/A educador/a () Ambos ()	A criança ()	
Duração	Início:	Término:	Duração:

Café da manhã			
Quem são as pessoas responsáveis? (E e Q)	Funcionária/o ()	Professor/a ()	
	Agente ()	Outro ()	
Como são o local e a acomodação? (D)			
A criança se alimenta sozinha ou recebe ajuda? (E, Q e D)	Sim ()	Não ()	
	Ajuda ()		
A criança utiliza talher? (E e Q)	Sim ()	Não ()	
	Alterna entre talheres e mãos ()		
Como ocorre a higiene antes e após a alimentação?			
Qual alimentação é servida?			
Duração	Início:	Término:	Duração:

Trocas de fraldas			
Quem são as pessoas responsáveis? (E e Q)	Funcionária/o ()	Professor/a ()	
	Agente ()	Outro ()	
Qual é o local utilizado? (E)	Fraldário ()	Trocador ()	
Qual o tipo e com que frequência ocorrem? (E e Q)	Trocas coletivas ()		
	Trocas individuais ()		
Qual o tipo de higienização utilizada? (E e Q)	Banho ()	Lenço umedecido ()	Outro ()
Como são as relações manifestadas entre os/as educadores/as e a criança? (E, Q e D)	Amistosas ()	Afetivas ()	
	Negativas ()	Outros comportamentos ()	
Quem inicia as interações verbais e corporais? (E e Q)	O/A educador/a ()	A criança ()	
	Ambos ()		
Duração	Início:	Término:	Duração:

Atividades desenvolvidas (manhã)		
Quem são as pessoas responsáveis? (E e Q)	Funcionária/o () Agente ()	Professor/a () Outro ()
Qual e como é o local utilizado? (D)		
Qual é o estilo da atividade? (E)	Direcionado ()	Livre ()
Qual foi a atividade realizada? (D)		
Como são as relações manifestadas entre os/as educadores/as e a criança? (E, Q e D)	Amistosas () Negativas ()	Afetivas () Outros comportamentos ()
Como são as relações manifestadas entre as crianças? (E, Q e D)	Amistosas () Negativas ()	Afetivas () Outros comportamentos ()
Quem inicia as interações verbais e corporais? (E e Q)	O/A educador/a () Ambos ()	A criança ()
Observações (D)		
Duração	Início:	Término: Duração:

Refeições			
Quem são as pessoas responsáveis? (E e Q)	Funcionária/o () Agente ()	Professor/a () Outro ()	
Como são o local e a acomodação? (D)			
A criança se alimenta sozinha ou recebe ajuda? (E, Q e D)	Sim ()	Não ()	Ajuda ()
A criança utiliza talher? (E e Q)	Sim ()	Não ()	Alterna entre talheres e mãos ()
Como ocorre a higiene antes e após a alimentação?			
Qual alimentação é servida?			
Duração	Início:	Término:	Duração:

Sono			
Quem são as pessoas responsáveis? (E e Q)	Funcionária/o () Agente ()	Professor/a () Outro ()	
Como são o local e a acomodação? (D)			
Como ocorre a acomodação das crianças para o sono? (D)			
Como são a luminosidade, o nível de ruído e a ventilação do ambiente? (D)			
Quais roupas/guarnições de cama são utilizados? (E e Q)	Lençóis () Fronhas ()	Travesseiros () Cobertores ()	
Como as crianças são despertadas? (D)			
Como ocorre arrumação do espaço de sono, depois de acordadas? (D)			
Duração	Início:	Término:	Duração:

Atividades desenvolvidas (período intermediário)		
Quem são as pessoas responsáveis? (E e Q)	Funcionária/o () Agente ()	Professor/a () Outro ()
Qual e como é o local utilizado? (D)		
Qual é o estilo da atividade? (E)	Direcionado ()	Livre ()
Qual foi a atividade realizada? (D)		
Como são as relações manifestadas entre os/as educadores/as e a criança? (E, Q e D)	Amistosas () Negativas ()	Afetivas () Outros comportamentos ()
Como são as relações manifestadas entre as crianças? (E, Q e D)	Amistosas () Negativas ()	Afetivas () Outros comportamentos ()
Quem inicia as interações verbais e corporais? (E e Q)	O/A educador/a () Ambos ()	A criança ()
Observações (D)		
Duração	Início:	Término: Duração:

Turmas Parciais - Controle de saída			
Quem busca a criança? (E e Q)	Mãe () Pai () Avó () Avô () Tia/o () Van () Outro		
Quem entrega a criança? (E)	Funcionária/o () Agente ()	Professor/a () Outro ()	
Como é o local do acolhimento das crianças? (D)			
Quais são as atividades realizadas durante o tempo de espera? (D)			
Qual o humor da criança na saída? (E e Q)	Alegre () Choro ()	Com mal humor () Agitada ()	Indiferente () Outro ()
Como são as relações manifestadas entre o/a responsável, os/as educadores/as e a criança na chegada? (E, Q e D)	Amistosas () Negativas ()	Afetivas () Outros comportamentos ()	
Quem inicia as interações verbais e corporais? (E e Q)	O/A educador/a ()	A criança () Ambos ()	
Duração	Início:	Término:	Duração:

Atividades desenvolvidas (tarde)			
Quem são as pessoas responsáveis? (E e Q)	Funcionária/o () Agente ()	Professor/a () Outro ()	
Qual e como é o local utilizado? (D)			
Qual é o estilo da atividade? (E)	Direcionado ()	Livre ()	
Qual foi a atividade realizada? (D)			
Como são as relações manifestadas entre os/as educadores/as e a criança? (E, Q e D)	Amistosas () Negativas ()	Afetivas () Outros comportamentos ()	
Como são as relações manifestadas entre as crianças? (E, Q e D)	Amistosas () Negativas ()	Afetivas () Outros comportamentos ()	
Quem inicia as interações verbais e corporais? (E e Q)	O/A educador/a () Ambos ()	A criança ()	
Observações (D)			
Duração	Início:	Término:	Duração:

Banho Completo			
Quem são as pessoas responsáveis? (E e Q)	Funcionária/o () Agente ()	Professor/a () Outro ()	
Como são o local e a estrutura física para esta ação? (E e D)			
	Chuveiro ()	Banheira ()	
Qual o material utilizado durante o banho? (D)			
Como são as relações manifestadas entre os/as educadores/as e a criança? (E, Q e D)	Amistosas ()	Afetivas ()	
	Negativas ()	Outros comportamentos ()	
Quem inicia as interações verbais e corporais? (E e Q)	O/A educador/a ()	A criança ()	
	Ambos ()		
A criança se veste sozinha? (E, Q e D)	Sim ()	Qual profissional a auxilia?	
	Não ()		
Duração	Início:	Término:	Duração:

Turmas Integrais - Controle de saída			
Quem busca a criança? (E e Q)	Mãe ()		
	Pai ()		
	Avó ()		
	Avô ()		
	Tia/o ()		
	Van ()		
	Outro		
Quem entrega a criança? (E)	Funcionária/o ()	Professor/a ()	
	Agente ()	Outro ()	
Como é o local do acolhimento das crianças? (D)			
Quais são as atividades realizadas durante o tempo de espera? (D)			
Qual o humor da criança na saída? (E e Q)	Alegre ()	Com mal humor ()	Indiferente ()
	Choro ()	Agitada ()	Outro ()
Como são as relações manifestadas entre o/a responsável, os/as educadores/as e a criança na chegada? (E, Q e D)	Amistosas ()	Afetivas ()	
	Negativas ()	Outros comportamentos ()	
Quem inicia as interações verbais e corporais? (E e Q)	O/A educador/a ()	A criança ()	
	Ambos ()		
Duração	Início:	Término:	Duração:

Apêndice E – ROBSEV



Roteiro de Observação das Atividades Práticas – ROBSEV

Nome do Observador:		Data:
Quantidade de adultos participantes:		Sala:
Nomes e funções:		
Nº de alunos:	Nº de Meninos:	Nº de Meninas:
Local:		
Faixa etária:		
Horário de início:		Horário de término:

Instruções:

O ROBSEV deve ser completado com o maior número de informações possíveis. Todas as questões devem ser respondidas de forma dissertativa; algumas possuem como complemento alternativas a serem escolhidas para padronização de respostas. Caso seja necessário mais espaço para as descrições, poderá ser utilizado o verso das folhas.

Ao final do roteiro, existe um espaço para comentários adicionais.

Dúvidas, críticas ou sugestões podem ser realizadas diretamente com os membros do GEEFIDI – Grupo de Estudos em Educação Física no Desenvolvimento Infantil, autor deste texto, através do e-mail danibsoares@hotmail.com.

Descrição da Atividade

Comentários

Plano de Atividade

(Explicitar as atividades que foram propostas pelos/as educadores/as. Destacar o tempo de cada etapa ou atividade.)

Explicitação das Etapas

(Descrição das etapas da atividade.)

Objetivos

(Observar os objetivos da atividade e se eles foram alcançados; se possível, utilizar exemplos.)

Interdisciplinaridade de conteúdos

(Foi possível identificar princípios da interdisciplinaridade nas atividades desenvolvidas na aula? As atividades enfocaram mais de um eixo? A Interdisciplinaridade está explicitada nos objetivos das atividades?)

Livre Dirigida Ambas
 Coletiva Individual Ambas
 Competitiva Cooperativa Ambas

A atividade envolveu os eixos:
 Música Movimento Matemática
 Natureza e Sociedade Linguagem Oral e Escrita Artes Visuais

**Organização da
Atividade**

Comentários

**Adequação do espaço
físico**

(As atividades foram realizadas em espaço adequado? O espaço utilizado oferece riscos mínimos de acidentes para as crianças?)

Adequação do Material

(Analisar a relevância e a adequação do material quanto aos objetivos traçados. Havia segurança para o desenvolvimento correto da atividade?)

Adequação do tempo

(Descrever se o tempo utilizado para esta atividade foi o necessário.)

Organização

(A organização foi clara? As crianças seguiram as sequências propostas pela atividade? A atividade teve intervalos, caso sim, por quais motivos?)

Alunos

Comentários

Disposição

(Como os alunos foram organizados durante a atividade? Esta disposição favoreceu o desenvolvimento da mesma?)

Motivação

(Os alunos estavam motivados durante a prática? Mostraram-se satisfeitos ao final dela?)

Desempenho

(Os alunos conseguiram desenvolver todos os movimentos necessários à atividade?)

Exclusão/inclusão de crianças na atividade

(Descrever se, durante a atividade, houve exclusão de alguma criança. Caso sim, explicar o motivo - incapacidade, regras da brincadeira, comportamento inadequado, etc)
