

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ESPECIFICIDADE DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS**

DEBORA LUPPI SOUTO

**MARINGÁ
2018**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ESPECIFICIDADE DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS**

Dissertação apresentada por DEBORA LUPPI SOUTO ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora: Prof^ª. Dra. HELOISA TOSHIE IRIE SAITO.

**MARINGÁ
2018**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

Souto, Debora Luppi

S727m O movimento na educação infantil: a especificidade da prática pedagógica com crianças de zero a três anos/ Debora Luppi Souto. -- Maringá, 2018.

186 f., il., color., figs., tabs.

Orientadora: Prof.a. Dr.a. Heloisa Toshie Irie Saito.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Educação, 2018.

1. Educação infantil. 2. Movimento. 3. Ensino fundamental. 4. Trabalho pedagógico. 5. Aprendizagem. Desenvolvimento. I. Saito, Heloisa Toshie Irie, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 22. ED.372.86

Jane Lessa Monção CRB 1173/97

DEBORA LUPPI SOUTO

**O MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ESPECIFICIDADE DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS**

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Heloisa Toshie Irie Saito (Orientadora) – UEM

Prof^ª. Dr^ª. Aliandra Cristina Mesomo Lira – UNICENTRO –
Guarapuava

Prof^ª. Dr^ª. Maria de Jesus Cano Miranda – UEM

Prof^ª. Dr^ª. Marta Regina Furlan de Oliveira – UEL

Prof^ª. Dr^ª. Tânia dos Santos Alvarez da Silva – UEM

MARINGÁ, ____ DE _____ DE 2018.

Dedico esse trabalho a minha **MÃE**, meu exemplo de superação, que sempre me incentivou a trilhar pelo caminho dos estudos me apoiando em todos os momentos de dificuldades, me ajudando a superar cada obstáculo.

AGRADECIMENTOS

Começo meus agradecimentos dizendo que não sou muito boa em expor meus sentimentos, mas que tudo o que foi escrito é o que sinto e todas as pessoas citadas foram realmente muito importantes em minha formação.

Agradeço, primeiramente, aos meus pais, Nelson e Valkiria, por todos os esforços para que meu sonho se fizesse real. Sem a dedicação de vocês nada disso seria possível.

À minha querida orientadora Heloisa Toshie Irie Saito pelo privilégio de ser sua orientanda de mestrado e por todos os ensinamentos durante o percurso de meus estudos, a você refiro-me sempre como exemplo de mulher, mãe, profissional e estudiosa, orientadora presente e dedicada em cada momento que guiou meus olhares para novos conhecimentos, orientando cuidadosamente cada passo para a elaboração da presente pesquisa.

Às professoras Aliandra Cristina Mesomo Lira, Maria de Jesus Cano Miranda e Tânia dos Santos Alvarez da Silva pelas ricas contribuições que deram ao meu texto de qualificação, agradeço também a todas vocês e a professora Marta Regina Furlan de Oliveira por aceitarem o convite para participar de minha banca de defesa, é um privilégio ter a presença de todas nesse dia tão importante.

Ao Grupo de Estudos em Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil (GEFOPPEI) e ao Grupo de Pesquisa: Trabalho Educativo e Escolarização (GENTEE) por todas as discussões e estudos que serviram de referência para a elaboração dessa pesquisa.

A todos professores e colaboradores da Graduação de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) pelos ricos conhecimentos em meu percurso acadêmico e pelo privilégio da participação em aulas, eventos e seminários.

Ao município de Paiçandu-PR por permitir meu desenvolvimento enquanto pesquisadora e profissional.

A todos os meus amigos e colegas de profissão por incentivarem meus estudos ajudando na difícil conciliação entre estudos e trabalho.

A todos que participaram direta ou indiretamente para a elaboração dessa pesquisa, seja com ensinamentos ou em momentos de auxílio para que meus estudos se efetivassem.

SOUTO, Debora Luppi. **O MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ESPECIFICIDADE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS**. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Heloisa Toshie Irie Saito. Maringá, 2018.

RESUMO

Ao nascer, a criança estabelece suas primeiras relações sociais, as quais ocorrem principalmente por meio do movimento. Ao movimentar-se ela aprende e se desenvolve, mas, para isso, tais relações devem ocorrer de forma qualitativa, explorando suas máximas potencialidades. Acreditamos que discutir o movimento na Educação Infantil seja de suma importância, pois a motricidade é fundamental no desenvolvimento das crianças de zero a três anos. Chegamos a essa hipótese tendo como base nossos estudos que ocorreram tanto na graduação em Pedagogia como também no Grupo de Estudos em Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil (GEFOPPEI) e no Grupo de Pesquisa: Trabalho Educativo e Escolarização (GENTEE), somado a nossa atuação com crianças pequenas. A partir disso, este trabalho tem o objetivo de analisar o movimento com crianças de zero a três anos no desenvolvimento da prática pedagógica, a fim de verificar sua influência no processo de aprendizagem e desenvolvimento das mesmas. Com o intuito de elucidar nossas inquietações sobre o tema, nesse trabalho, realizamos uma pesquisa bibliográfica e um estudo de campo respaldando-nos na perspectiva histórico-cultural. Nossa pesquisa de campo foi desenvolvida em um CMEI no município de Paiçandu- PR, onde aplicamos um questionário a quatro professoras que trabalhavam com crianças entre zero a três anos envolvendo o tema do movimento e analisamos a prática pedagógica das mesmas. Para alcançar nosso objetivo, dividimos o trabalho em quatro seções: na primeira, contextualizamos como se deu o processo de hominização e humanização da humanidade, bem como apresentamos os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para fundamentar as discussões a respeito do tema sobre a questão do movimento com crianças pequenas no que se refere à qualidade do trabalho pedagógico para promover aprendizagem e desenvolvimento; na segunda seção, explicitamos os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento com base na literatura selecionada trazendo o movimento nos documentos oficiais; na terceira seção, pontuamos a metodologia utilizada, discutimos o conceito de movimento no desenvolvimento da criança de zero a três anos e caracterizamos os espaços e as turmas do Centro Municipal de Educação Infantil no qual realizamos nossa pesquisa de campo; na quarta seção, analisamos as concepções de profissionais que atuam nos Centros de Educação Infantil discutindo como é desenvolvido o trabalho pedagógico para contemplar o movimento elencando algumas categorias. Nessa última seção, buscamos também discutir a importância de contemplar propostas educativas que estimulem o movimento nos diferentes momentos do trabalho pedagógico com a faixa etária de zero a três anos, sinalizando algumas possíveis proposições. Acreditamos que o movimento deve ser considerado pelos profissionais que atuam na creche como um elemento fundamental no trabalho com os pequenos, algo que deve ser desenvolvido no dia a dia da Educação Infantil de forma qualitativa, possibilitando que os pequenos se desenvolvam integralmente. Um trabalho desenvolvido qualitativamente com o movimento será determinante para o desenvolvimento de todas as funções superiores do sujeito explorando de forma complexa todas as suas potencialidades.

Palavras-chave: Educação Infantil. Movimento. Trabalho Pedagógico. Aprendizagem. Desenvolvimento.

SOUTO, Debora Luppi. **MOVEMENT IN PRESCHOOL: SPECIFICITY OF PEDAGOGICAL PRACTICE WITH ZERO TO THREE-YEAR-OLDS.** 186 p. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Heloisa Toshie Irie Saito. Maringá, 2018.

ABSTRACT

At birth, children establish their first social relationships, which mainly occur through movement. They learn and develop when moving, but such relationships should be qualitative and explore their maximum potential. Discussing movement in preschool is of the utmost importance, because motricity is fundamental to the development of zero to three-year-olds. We arrived at this hypothesis based on our undergraduate studies in pedagogy and on our also in the Group of Studies in Teacher Training and Pedagogical Practices in Early Childhood Education (GEFOPPEI) and in the Research Group: Educational Work and Schooling (GENTEE), in addition to experiences with small children. Thus, this study aimed to analyze the movement of zero to three-year-olds in the development of pedagogical practice, in order to verify its influence on their learning and development process. Seeking to elucidate our concerns about the theme of this work, we carried out a bibliographical study and fieldwork from a historical-cultural perspective. Our field research was developed in a CMEI in the municipality of Paiçandu- PR, where we applied a questionnaire to four teachers who worked with children from zero to three years involving the theme of the movement and analyzed their pedagogical practice. The work was divided into four sections to achieve this objective: 1) We contextualized how the hominization and humanization of humanity occurred and presented assumptions of historical-cultural theory to base discussions about the question of the movement of small children, in which there is reference to the quality of pedagogical work to promote learning and development. 2) We explained the concepts of learning and development according to selected literature that brings movement into official documents. 3) We pointed out the methodology used, discussed the concept of movement in the development of zero to three-year-olds and characterized the spaces and the classes of the municipal preschool where we carried out our fieldwork. 4) We analyzed the ideas of professionals who work at municipal preschools and discussed how pedagogical work to contemplate movement is developed, listing some categories. In this last section, we also discussed the importance of considering educational proposals that stimulate movement in different moments of pedagogical work with zero to three-year-olds and indicate some possible propositions. We believe that daycare professionals should consider movement to be a fundamental element in work with little ones, something that should be developed daily and qualitatively at preschools, enabling the little ones to fully develop. A qualitatively developed study on movement will determine the development of all superior functions of the subject, complexly exploring all its potential.

Key words: Preschool. Movement. Pedagogical work. Learning. Development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Parquinho – à frente brinquedo inutilizado para o uso das crianças da Educação Infantil.....	84
Figura 2	– Parquinho – espaço da quadra.....	85
Figura 3	– Parquinho – local coberto por pedras.....	85
Figura 4	– Pátio coberto.....	86
Figura 5	– Solário.....	86
Figura 6	– Brinquedoteca.....	87
Figura 7	– Brinquedoteca – piscina de bolinhas.....	88
Figura 8	– Videoteca – materiais, utensílios e armário.....	89
Figura 9	– Videoteca – TV.....	89
Figura 10	– Sala do berçário (1).....	91
Figura 11	– Sala do berçário (2).....	91
Figura 12	– Sala do infantil I (1).....	92
Figura 13	– Sala do infantil I (2).....	93
Figura 14	– Sala do infantil II (1).....	94
Figura 15	– Sala do infantil II (2).....	94
Figura 16	– Banheiro na sala do infantil II.....	95
Figura 17	– Sala do infantil III (1).....	96
Figura 18	– Sala do infantil III (2).....	96
Figura 19	– Criança sobre a estrutura considerada pelo CMEI inadequada para o período de desenvolvimento dos pequenos.....	111
Figura 20	– Crianças brincando com as motoquinhas no solário.....	112
Figura 21	– Crianças brincando no pátio coberto.....	114
Figura 22	– Túnel de tecido.....	117

Figura 23	– Crianças esperando serem chamadas para brincar no túnel de tecido..	117
Figura 24	– Brincadeira da serpente – ao fundo crianças aguardando serem chamadas para brincar.....	119
Figura 25	– Atividade competitiva com o movimento – ao fundo é possível ver as crianças aguardando sua vez de fazer o percurso.....	121
Figura 26	– Professora A realizando movimentos orientados de estimulação.....	123
Figura 27	– Professora B orientando os movimentos das crianças durante atividade com colchonetes.....	124
Figura 28	– Crianças brincando de “chefinho mandou”.....	125
Figura 29	– Crianças brincando no parque.....	127
Figura 30	– Crianças brincando com potes recicláveis nas pedras.....	128
Figura 31	– Crianças brincando livremente no solário.....	129
Figura 32	– Crianças brincando livremente com brinquedos no pátio coberto.....	130
Figura 33	– Realização da atividade com os barquinhos de papel.....	133
Figura 34	– Realização de um circuito motor na sala de aula.....	135
Figura 35	– Crianças alimentando-se no refeitório.....	136
Figura 36	– Crianças na brinquedoteca, mais especificamente na piscina de bolinhas, brincando de arremessar bolinhas juntamente com a professora A.....	138
Figura 37	– Realização de um circuito motor no solário.....	139
Figura 38	– Crianças dançando músicas infantis utilizando pompom.....	140
Figura 39	– Crianças na quadra brincando de “coelhinho sai da toca”.....	141
Figura 40	– Crianças na quadra desenhando o contorno do corpo dos amigos no chão.....	142
Figura 41	– Crianças brincando de passar pelos túneis com a intervenção da professora A.....	145
Figura 42	– Crianças rastejando como a serpente.....	146
Figura 43	– Realização da atividade de pular os bastões.....	147
Figura 44	– Crianças brincando com o recurso de rolo de papel higiênico confeccionado pelas professoras da turma do infantil I.....	150

Figura 45 – Realização da atividade com o recurso de garrafas confeccionado pelas professoras da turma do infantil I.....	150
Figura 46 – Crianças brincando com os recursos de triângulo confeccionados pelas professoras.....	151
Figura 47 – Crianças realizando a atividade “bolinha na colher”.....	153

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
CMEI	–	Centro Municipal de Educação Infantil
COPEP	–	Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
DCNEI	–	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
RCNEI	–	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
TCLE	–	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	O DESENVOLVIMENTO HUMANO: ALGUMAS REFLEXÕES.....	18
2.1	O PROCESSO DE HOMINIZAÇÃO E HUMANIZAÇÃO.....	18
2.2	A PERIODIZAÇÃO NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	29
2.3	PERÍODOS DO DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO.....	33
3	EDUCAÇÃO INFANTIL: EM DISCUSSÃO O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO E O MOVIMENTO.....	59
3.1	O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	59
3.2	OS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: EM DESTAQUE O MOVIMENTO.....	63
4	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA: EM FOCO O MÉTODO E A METODOLOGIA EMPREGADA E O UNIVERSO PESQUISADO.....	73
4.1	MÉTODO E METODOLOGIA.....	73
4.2	OS ESPAÇOS E AS TURMAS DO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL OBSERVADO.....	83
5	EM DISCUSSÃO O MOVIMENTO: O CONCEITO E SUAS DIMENSÕES.....	97
5.1	O MOVIMENTO E SEU CONCEITO.....	97
5.2	O MOVIMENTO E SUAS DIMENSÕES.....	98
6	RESULTADOS E PROPOSIÇÕES: O MOVIMENTO E SUAS CATEGORIAS.....	109
6.1	MOVIMENTO X SEGURANÇA DAS CRIANÇAS.....	109
6.2	MOVIMENTO X ESPERA.....	115
6.3	MOVIMENTO ORIENTADO.....	122
6.4	MOVIMENTO LIVRE.....	126
6.5	MOVIMENTO X ROTINA.....	131
6.6	MOVIMENTO X ESPAÇOS UTILIZADOS.....	137
6.7	MOVIMENTO X INTERVENÇÃO X MEDIAÇÃO.....	143

6.8	MOVIMENTO X RECURSOS.....	149
6.9	ALGUNS APONTAMENTOS GERAIS SOBRE O MOVIMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	154
6.10	SINALIZANDO ALGUMAS POSSIBILIDADES DE TRABALHO PEDAGÓGICO COM O MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	157
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
	REFERÊNCIAS	171
	APÊNDICES	176

1 INTRODUÇÃO

O movimento é um aspecto fundamental no desenvolvimento das crianças de zero a três anos, pois por meio dele os pequenos exploram o mundo ao seu redor e se relacionam com aqueles que ali se encontram. Quando uma criança se movimenta, diversos mecanismos são acionados, sendo a manifestação dos músculos apenas um deles, pois o movimento envolve os aspectos afetivos, cognitivos, psicológicos e sociais. Nesse sentido, defendemos que além do movimento socialmente construído ser algo que potencializa o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ele ainda promove o aparecimento de uma série de outras funções especificamente humanas. Quanto menor a criança, mais evidente é o movimento, pois por meio dele os pequenos expressam suas vontades, seus desafetos e alegrias.

Acreditamos que discutir o movimento na Educação Infantil seja de suma importância, pois é algo fundamental no desenvolvimento das crianças de zero a três anos. Chegamos a essa afirmação tendo como base nossos estudos que ocorreram tanto na graduação em Pedagogia como em nossa atuação com crianças pequenas. É importante mencionar que ao trabalhar nessa etapa de ensino é necessária, por parte dos professores, a compreensão de que a atuação deve ocorrer de forma a articular o cuidar e o educar compreendendo também que em todos os momentos o movimento deve ser explorado. Ao trabalhar o cuidar e o educar de forma articulada, desenvolvendo também o movimento, o professor proporcionará à criança desenvolver-se por meio de novas possibilidades e experiências com o movimento resultando em novas aprendizagens.

Considerando a importância do trabalho com o movimento na Educação Infantil, por meio dessa pesquisa, os professores que atuam com as crianças pequenas poderão compreender o quão fundamental é a realização de atividades qualitativas com o movimento, refletindo e revendo sua prática pedagógica de modo a intervir qualitativamente no desenvolvimento de todas as potencialidades dos pequenos.

Cabe mencionar que escolhemos realizar essa pesquisa na etapa de 0 a 3 anos da Educação infantil devido ao fato desse período ser um momento em que o movimento corporal se destaca por ser o principal meio de relação da criança com aqueles que estão a sua volta, ou seja, mediante a execução dos movimentos a criança vivencia novas experiências, interage e constrói uma série de conhecimentos sobre si, o outro e o mundo.

A partir disso, este trabalho tem o objetivo de analisar no desenvolvimento da prática pedagógica o movimento com crianças de zero a três anos, a fim de verificar sua influência no processo de aprendizagem e desenvolvimento das mesmas. Por meio dessa pesquisa

buscamos também contextualizar como se deu o processo de hominização e humanização da humanidade, bem como apresentar e discutir alguns conceitos da teoria histórico-cultural que serão utilizados na análise das questões referentes ao movimento na prática de ensino na educação infantil. Além disso, buscamos também averiguar a influência do trabalho com o movimento no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de zero a três anos da Educação Infantil, contemplando a atividade principal, a qual se dá por meio da comunicação emocional (até um ano) e a atividade exploratória (até três anos) de acordo com a perspectiva histórico-cultural discutindo o que dizem os documentos oficiais para a Educação Infantil sobre o trabalho com o movimento. Para um melhor entendimento do percurso de nossa pesquisa pontuamos a metodologia utilizada, discutindo o conceito de movimento no desenvolvimento da criança de zero a três anos e caracterizamos os espaços e as turmas do Centro Municipal de Educação Infantil no qual realizamos nossa pesquisa de campo. Por fim analisamos as concepções de profissionais que atuam nos Centros de Educação Infantil discutindo como é desenvolvido o trabalho pedagógico para contemplar o movimento de modo a elencar algumas categorias referentes ao movimento, destacando a importância de contemplar propostas educativas que estimulem o movimento nos diferentes momentos do trabalho pedagógico com a faixa etária de zero a três anos, sinalizando algumas possíveis proposições.

Para alcançar nossos objetivos e responder a nossas inquietações é importante destacar que nossa pesquisa se trata de uma pesquisa bibliográfica, de campo e qualitativa que teve como método de análise o materialismo histórico dialético. Nesse sentido para o desenvolvimento da mesma realizamos, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica elencando algumas obras para discorrer sobre os princípios da Teoria Histórico-Cultural relacionando-os ao nosso objeto de estudo, o movimento. Na sequência realizamos uma pesquisa de campo, na qual analisamos o discurso e a prática pedagógica de quatro professoras que atuavam com crianças entre zero a três anos.

Dessa forma, para chegar aos resultados de nossos estudos dividimos o trabalho em quatro seções. Na primeira, contextualizamos como se deu o processo de hominização e humanização da humanidade, bem como apresentamos os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para fundamentar as discussões a respeito do tema dessa investigação referente à questão do movimento. Na segunda seção, explicitamos os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento na literatura selecionada trazendo o que dizem os documentos oficiais sobre o movimento. Na terceira seção, pontuamos a metodologia utilizada, discutimos o conceito de movimento no desenvolvimento da criança de zero a três anos e caracterizamos os espaços e

as turmas do Centro Municipal de Educação Infantil no qual realizamos nossa pesquisa de campo. Já na quarta seção, analisamos as concepções de profissionais que atuam nos Centros de Educação Infantil discutindo como é desenvolvido o trabalho pedagógico para contemplar o movimento elencando algumas categorias e também buscamos discutir a importância de contemplar propostas educativas que estimulem o movimento nos diferentes momentos do trabalho pedagógico com a faixa etária de zero a três anos, sinalizando algumas possíveis proposições.

Diante do exposto, o problema que envolve nossa pesquisa se apresenta da seguinte forma: de que modo o movimento, quando trabalhado adequadamente na prática pedagógica da Educação Infantil (de zero a três anos), interfere no desenvolvimento infantil? Inicialmente nossa hipótese, mediante os estudos que anteciparam o mestrado e em intervenções que ocorreram no decorrer do curso de Pedagogia, especificamente na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil e ao longo da atuação com as crianças pequenas, consistia na suposição de que alguns professores que atuavam na Educação Infantil não compreendiam a importância de trabalhar o movimento com os pequenos e se compreendiam acabavam por não contemplá-lo adequadamente em sua prática pedagógica.

Acreditamos que essa pesquisa seja de suma importância para tornar as ações com as crianças na faixa etária de zero a três anos qualitativas, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem delas. Assim, em nossos estudos, buscamos analisar em quais aspectos o movimento consiste em um fator importante para o desenvolvimento das crianças de zero a três anos e se a postura dos professores que atuam nesse nível de ensino potencializa ou não a exploração adequada do mesmo.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa bibliográfica, respaldamo-nos na teoria histórico-cultural, tendo Vigotski¹ como seu principal representante. Essa teoria defende que o aspecto social é de suma importância para o desenvolvimento humano, já que são as relações sociais que proporcionam ao sujeito apropriar-se de tudo que foi construído ao longo do tempo pela humanidade; em outras palavras, são as relações sociais que permitem ao homem tornar-se humanizado, superando suas funções mais elementares e desenvolvendo aquelas mais superiores apossando-se tanto dos aspectos históricos quanto culturais.

A perspectiva histórico-cultural defende que quando o homem nasce, por meio das relações sociais, começa um longo percurso para tornar-se humanizado. Sendo assim, o

¹ Durante nossos estudos deparamo-nos com diversas formas de escrita do nome do autor, por esse motivo, no desenvolvimento dessa pesquisa, optamos pela escrita VIGOTSKI nos momentos em que seja necessário mencioná-lo.

sujeito nasce biologicamente humano, mas apenas o meio social desenvolverá as características que o distinguirão de outras espécies e que o tornarão especificamente humanizado. Nesse sentido, o homem nasce e utiliza-se de suas funções de cunho mais elementar que permitem a ele sanar suas necessidades primordiais de sobrevivência. Essas funções psicológicas mais elementares somente serão superadas diante da relação do sujeito com o meio social, pela qual ele se apropriará da herança cultural e social que foi construída historicamente pela humanidade, dando espaço ao desenvolvimento de suas funções psicológicas mais superiores.

No processo de humanização, as relações sociais são imprescindíveis e no decurso delas o adulto tem papel fundamental, pois é o mediador dos conhecimentos para a criança. Essa mediação ocorre por meio de instrumentos e signos, sendo que com a mediação haverá a possibilidade do desenvolvimento daquelas funções psíquicas mais superiores. Nesse processo, é preciso mencionar que as funções elementares não deixam de existir, ao passo que as superiores vão se desenvolvendo. Nas palavras de Vigotski e Luria (2007, p. 69, tradução nossa) “a nova entidade deve incluir as anteriores funções elementares que seguem existindo de forma subordinada e atuando agora segundo novas leis próprias do sistema em seu conjunto”². Dessa forma, ainda de acordo com os autores, são as funções psíquicas superiores que permitem ao homem tornar-se civilizado e humanizado.

Durante seu processo de humanização, por meio das relações sociais, o sujeito vai apropriando-se do objeto cultural que apresenta origem histórica e isso desenvolve nele características especificamente humanas. Assim, “cada criança aprende a ser um ser humano. O que a natureza lhe provê no nascimento é condição necessária, mas não basta para mover seu desenvolvimento” (MELLO, 2007, p. 86). O desenvolvimento humano é movido, segundo essa perspectiva teórica, pela aprendizagem, portanto aprendizagem e desenvolvimento não caminham juntos, pois a primeira impulsiona o segundo, sendo estabelecida entre ambos uma forma de relação dialética.

Defendemos que para promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos pequenos o trabalho com o movimento realizado de forma qualitativa é imprescindível. Isso se justifica pelo fato de o movimento estar em maior evidência nas crianças pequenas em decorrência da fala ainda estar prematura, o que faz com que as crianças pequenas acabem se utilizando

² “[...] la nueva entidad debe incluir las anteriores funciones elementales que siguen existiendo de forma subordinada y actuando ahora según nuevas leyes propias del sistema en su conjunto” (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 69).

principalmente do movimento para se comunicarem e se relacionarem com o outro, explorando tudo que está ao redor.

Ao explorar o mundo e se relacionar com os demais por meio do movimento, as crianças se desenvolvem. Cabe destacar que os bebês, ao nascerem, apresentam movimentos ainda primitivos que vão se desenvolvendo com o contato social, atingindo patamares extremamente complexos e humanizados, o que não ocorreria sem a mediação de outrem. Esses movimentos mais primitivos e elementares são essenciais para a sobrevivência dos bebês e representam a base para o desenvolvimento de outras funções mais complexas. Assim, buscando desenvolver nos pequenos essas funções mais superiores, cabe ao professor de Educação Infantil compreender o quão importante é o movimento nesse processo, incorporando-o à sua prática pedagógica qualitativamente, desenvolvendo todas as potencialidades das crianças.

É necessário enfatizar que ao realizar atividades com o movimento em sua prática pedagógica é preciso que o professor compreenda que em cada período de desenvolvimento das crianças há uma atividade principal que deve ser o ponto de partida para sua ação com as crianças. Ao considerar a atividade principal em sua prática, o professor promoverá um ensino desafiador e que tenha significado para os pequenos, possibilitando a aprendizagem e o desenvolvimento dos mesmos.

Portanto, o movimento deve ser trabalhado na Educação Infantil de forma a proporcionar para a criança o desenvolvimento de suas máximas potencialidades e isso só é possível mediante um trabalho que considera a atividade principal de cada período vivido pelos pequenos. Nesse sentido, as atividades com o movimento realizadas na creche devem ocorrer de forma qualitativa, objetivando novos aprendizados às crianças, tanto em relação ao conhecimento dos movimentos de seu próprio corpo, como também na descoberta de novas possibilidades de movimentos explorando o mundo ao seu redor. As crianças necessitam se movimentar para aprender e se desenvolver e por isso a inviabilização desses movimentos trará grandes prejuízos para a formação integral dos pequenos.

2 O DESENVOLVIMENTO HUMANO: ALGUMAS REFLEXÕES

Este capítulo tem como objetivo contextualizar como se deu o processo de hominização e humanização da humanidade, bem como apresentar e discutir alguns conceitos da teoria histórico-cultural que servirão de guia na análise das questões referentes ao movimento na prática de ensino na educação infantil. Acreditamos ser pertinente compreender o processo filogenético de desenvolvimento pelo qual a espécie humana passou para que o homem se tornasse o que é hoje, pois esse, denominado hominização, se renova na ontogênese de cada sujeito que se humaniza em razão das relações sociais.

Julgamos ser indispensável a compreensão desse processo, pois traz em si importantes aspectos que devem ser considerados no trabalho com o movimento na prática pedagógica no dia a dia da educação infantil, uma vez que a criança pequena reproduz em seu desenvolvimento, mesmo que de forma aligeirada, todo o percurso que os ancestrais da espécie humana percorreram para que o homem chegasse ao patamar de desenvolvimento em que se encontra hoje. Em outras palavras, em seu desenvolvimento nos primeiros anos de vida, a criança aprende a engatinhar, caminhar, se expressar por gestos ou pela linguagem, reproduzindo todo processo de hominização.

2.1 O PROCESSO DE HOMINIZAÇÃO E HUMANIZAÇÃO

Ao mesmo tempo em que o processo de hominização se reproduz em cada sujeito, ocorre também o processo de humanização no qual cada sujeito, em virtude do contato social e do processo histórico, se apropria da cultura construída pela humanidade compreendendo o que é ser humano. Assim, a criança, mediada por outrem, aprenderá tudo aquilo que a caracterizará como humana, tendo a possibilidade de ampliar as conquistas históricas da humanidade, desenvolvendo suas funções psicológicas superiores.

No processo de humanização, o sujeito se apropriará dos movimentos especificamente humanos, ou seja, movimentos voluntários que apresentam significado e finalidade perante o ambiente social, desenvolvidos apenas pelo contato com o outro, ou seja, jamais potencializados sem o contato social.

O homem, para chegar ao que é hoje, passou por grandes mudanças, sejam elas física, motoras, psicológicas, dentre outras. Além das mudanças corporais, houve também aquelas relacionadas ao comportamento e à forma de relacionar-se com aqueles que fazem parte de

seu espaço. Dentre tantas transformações, podemos considerar que “o homem é produto da evolução gradual do mundo animal e tem uma origem animal” (LEONTIEV, 2004, p. 279).

Como destaca Leontiev (2004), a cultura humana foi construída desde a tenra idade por meio das relações sociais e por isso o homem apresenta uma natureza social, sendo produto da vida estabelecida em sociedade, ou seja, sem as relações sociais não seria possível a construção da cultura humana e a humanização.

Nesse sentido, é preciso compreender que cultura, como estabelecem Arce e Baldan (2012, p. 189), “significa a síntese da produção humana traduzida nos fenômenos do mundo objetivo por meio da cultura material (instrumentos de trabalho) e da cultura intelectual (a linguagem, as ciências e as artes)”. Desse modo, no processo de humanização, a apropriação da cultura é indispensável, pois apropriando-se dela o sujeito adquire uma infinidade de conhecimentos que seriam impossíveis de serem adquiridos em outras situações.

Conforme Engels (1986), é possível assegurar que a natureza da humanidade ocorre em virtude da cultura, porque sem ela não existiria a natureza humana. Por isso o homem, por meio da apropriação do conhecimento produzido pela humanidade, seja ele científico ou cultural, vai se distanciando de seus instintos, controlando-os e se humanizando por meio da evolução do homem social. Mas para humanizar-se foi preciso a sua hominização e sobre isso, baseado no discurso de Engels (1876), Leontiev (2004, p. 280, grifo do autor) enfatiza:

[...] que a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; que esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas a **leis socio-históricas**.

O homem torna-se assim, por meio da vida sócio-histórica, totalmente distinto de seus antepassados, já que se modificou por inteiro. Além das transformações no cérebro, houve mudanças nos órgãos direcionados a atividades externas e nos dos sentidos. Isso significa que para chegar ao patamar de desenvolvimento em que se encontra atualmente, o homem passou por um longo processo de hominização.

De acordo com Leontiev (2004), para chegar à humanização foi necessária a hominização da espécie humana que perpassou por três estágios. Segundo o autor, o primeiro deles “é o da **preparação** biológica do homem” (LEONTIEV, 2004, p. 280, grifo do autor) que tem sua gênese no começo do terciário³ e se expande até o começo do quartenário⁴.

³ Terciário: “diz-se do primeiro período da era cenozoica” (LUFT, 2000, p. 635).

Aqueles que representavam esse estágio são denominados australopitecos, animais que possuíam um modo de vida baseado na convivência em bandos, a posição vertical já era conhecida por eles e faziam uso de alguns utensílios, mesmo que ainda rudimentares. Ainda não se dispõe do uso de uma comunicação com muitos elementos, tratando-se de uma comunicação ainda primitiva. Nesse primeiro estágio “reinavam ainda sem partilha as leis da biologia” (LEONTIEV, 2004, p. 280).

O segundo estágio é composto por mudanças profundas podendo “designar-se como o da **passagem** ao homem” (LEONTIEV, 2004, p. 280, grifo do autor). Perpassa pelo surgimento do pitecantropo⁵ até o período do Neanderthal⁶. É caracterizado, principalmente, pelo surgimento do fabrico de alguns instrumentos e pelo princípio das formas de trabalho resultando em alguns resquícios do formato de sociedade. Apesar das significativas mudanças, a formação humana ainda estava subordinada as leis biológicas, assim, ela persistia direcionada às mudanças anatômicas, transmitidas de forma hereditária. Nesse sentido, influenciadas pelo desenvolvimento da linguagem e do trabalho, algumas mudanças anatômicas do sujeito despontaram juntamente com aquelas referentes ao cérebro e aos órgãos que se remetem aos sentidos e à linguagem. Dessa forma, o desenvolvimento humano biológico acabou por tornar-se dependente dos aspectos relacionados com o desenrolar da produção que se desencadeou, desde sua gênese, como um processo puramente social que teve seu desenvolvimento estabelecido pelas leis especificamente humanas, cujo princípio se formou social e historicamente. Nesse sentido, o desenvolvimento humano foi determinado por meio de duas leis. Sobre isso, Leontiev (2004, p. 281) descreve:

Assim se desenvolvia o homem, tornando sujeito do processo social do trabalho, sob a ação de duas espécies de leis: em primeiro lugar, as leis biológicas, em virtude das quais os órgãos se adaptaram às condições e às necessidades da produção; em segundo lugar às leis sócio-históricas que regiam o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra.

Biologicamente, o homem passou a transformar-se segundo as leis sociais e isso nos leva ao terceiro estágio proposto por Leontiev (2004). Nele ocorreram novas mudanças direcionadas ao papel do biológico e do social em relação à natureza humana. “É o estágio do

⁴ Quaternário: “diz-se da era geológica atual” (LUFT, 2000, p. 549).

⁵ Pitecantropo: “ser considerado intermediário entre o macaco e o homem” (LUFT, 2000, p. 549).

⁶ Neanderthal: “diz-se de, ou hominídeo paleolítico, *Homo sapiens neanderthalensis* [...] considerado uma variante extinta da espécie humana (*Homo sapiens*)” (FERREIRA, 2009, p. 1390).

aparecimento tipo do homem atual – o *Homo sapiens*” (LEONTIEV, 2004, p. 281, grifo do autor). Esse estágio é caracterizado por ser o mais importante em relação à hominização e determinante, pois é nele que o homem se torna livre de suas dependências iniciais, relacionadas às mudanças biológicas, que ocorreram de forma lenta, transmitidas pelo movimento hereditário. Nesse sentido, a evolução humana passa a ser definida por meio das leis históricas e sociais e não pelas leis biológicas. Outro aspecto muito importante em relação ao processo de hominização é referente ao cérebro, porque foi graças à hominização desse importante órgão que foi possível o desenvolvimento humano segundo as leis sócio-históricas. Sobre este pressuposto, destaca Leontiev (2004, p. 289-290, grifo do autor):

[...] a hominização do cérebro, aquilo que permitiu ao desenvolvimento do homem obedecer às leis sócio-históricas e acelerar-se assim de maneira considerável: essa hominização traduz-se pelo fato de que o córtex do cérebro humano, com os seus 15 bilhões de células nervosas, se tornou, num grau bem mais elevado que nos animais superiores, **um órgão capaz de formar órgãos funcionais.**

É importante destacar que todas essas transformações foram possíveis devido ao surgimento e desenvolvimento das formas de trabalho, pois sem ele não seria possível a existência social da humanidade. Em outras palavras, o trabalho foi responsável pelo surgimento do sujeito social se desvinculando do homem enquanto espécie. Ao mencionar o trabalho, cabe destacar sua importância trazendo as palavras de Engels (1986, p. 19):

Toda riqueza provém do trabalho, asseguram os economistas. E assim o é na realidade: a natureza proporciona os materiais que o trabalho transforma em riqueza. Mas o trabalho é muito mais do que isso: é o fundamento da vida humana. Podemos até afirmar que, sob determinado aspecto, o trabalho criou o próprio homem.

Respaldados na defesa acima pontuada, podemos afirmar que foi o trabalho que permitiu ao homem tornar-se homem, possibilitando a construção da humanidade. Por meio dele foi possível modificar os elementos da natureza criando um leque de possibilidades, aprimorando cada vez mais a vida em sociedade. De acordo com Marx (1996, p. 202):

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando

assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza.

Assim, é possível compreender que o trabalho é a relação do homem com a natureza, mas não é apenas o homem que atua na natureza, pois ele também se modifica mediante essa relação, já que também é natureza. Desse modo, o indivíduo, mediante suas necessidades, torna útil tudo o que está ao seu redor, transformando em instrumentos voltados ao trabalho com função de potencializar a ação humana. Sobre isso, Marx (1996, p. 202) destaca que “os elementos componentes do processo de trabalho são: 1) a atividade adequada a um fim, isto é, o próprio trabalho; 2) a matéria a que se aplica o trabalho, o objeto de trabalho; 3) os meios de trabalho, o instrumental de trabalho”.

Para o aparecimento do trabalho foram necessárias algumas condições. Uma dessas condições, como destaca Leontiev (2004), refere-se ao fato de que ele poderia surgir apenas entre animais que apresentassem uma maneira de viver estabelecida pela organização em grupo; além de organizar-se em grupo era necessário que os integrantes do mesmo tivessem maneiras de vida determinadas por sua comunidade. Outra condição necessária para o aparecimento do trabalho é caracterizada pelo fato de haver no mundo animal alguns representantes que apresentam um amplo desenvolvimento do reflexo psíquico compreendendo a realidade estabelecida. Essas foram as condições que possibilitaram a gênese do trabalho e que resultaram em tantas transformações no homem, tanto de trato anatômico quanto social.

No processo da evolução humana foram muitos os fatores que permitiram a hominização, dentre eles a libertação das mãos, o surgimento da linguagem e o desenvolvimento do cérebro. Todo esse processo evolutivo, como defende Engels (1986), ocorreu em toda a sociedade, pois os sujeitos foram desenvolvendo-se de forma gradativa, gerando novas possibilidades, tornando-se cada vez mais complexos em suas operações, alcançando proposições antes impossíveis. Nesse processo evolutivo, é possível compreender que houve uma diversificação do trabalho que foi tornando-se mais aperfeiçoado com o surgimento das novas gerações provenientes de atividades antes desconhecidas.

O homem, em seu estágio atual, já está em sua formação plena referente aos aspectos biológicos e, segundo Leontiev (2004), isso lhe permite um desenvolvimento direcionado ao âmbito sócio-histórico totalmente ilimitado. Assim, o homem perpassa de uma vida com bases biológicas e hereditárias para vivências culturais infinitamente mais superiores.

Nesse sentido, o homem acaba por libertar-se do aspecto hereditário podendo seguir em seu desenvolvimento, em ritmo ainda não conhecido na vida animal. Ele inicia, assim, seu processo de humanização. Leontiev (2004) destaca que ao compararmos os primeiros representantes dos *Homo sapiens* que surgiram há algumas dezenas de milênios atrás aos atuais, não houve grandes mudanças em relação ao aspecto biológico, pois o homem apresentou em seu desenvolvimento variações mínimas que são tão reduzidas a ponto de não interferir nas circunstâncias sociais de vida. Isso não quer dizer que o homem não sofre influência hereditária, mas sim que tais influências não são determinantes para o decurso do desenvolvimento sócio-histórico. Desse modo, é possível afirmar que para o desenvolvimento do homem, além do aspecto biológico é necessário também e principalmente o aspecto social, já que por meio dele a sua humanização se tornará possível. Desse modo, o processo de humanização ocorre devido ao caráter sócio-histórico do homem e sem isso não seria possível a humanidade chegar ao patamar em que se encontra hoje.

Cabe aqui esclarecer no que consiste tal processo de humanização, o qual é caracterizado pelo desenvolvimento do homem por meio da apropriação da cultura, essa é possibilitada pelo contato social. Como mencionam Arce e Baldan (2012), no processo de humanização o sujeito se apropria da cultura e aprende a tornar-se humano diante dos princípios de sua sociedade, distanciando-se dos aspectos que o definem como espécie, pois ao humanizar-se o indivíduo nasce socialmente. Isso posto, é possível compreender que longe do contato social e da apropriação da cultura o homem não apresentará características especificamente humanas, compostas por mecanismos superiores.

A criança, ao nascer, apresenta-se apenas como um membro da espécie animal humana que, aos poucos, com o trabalho de transmissão da cultura humana realizado pelos adultos que a rodeiam, vai se transformando em um membro do gênero humano, da humanidade (ARCE; BALDAN, 2012, p. 189).

Considerando tal afirmação, defendemos que o comportamento do homem não humanizado será basicamente animal, sendo conduzido pelos instintos. Vigotski e Luria (1996) buscaram elucidar como ocorre o desenvolvimento do comportamento, seja ele animal (inferior) ou humano (superior), destacando três estágios em seus estudos sobre o desenvolvimento do comportamento.

O primeiro deles ocorre nos animais como um todo e é caracterizado pelo predomínio das relações especificamente hereditárias apresentando formas de caráter inato que definem seu comportamento. A função principal dos instintos caracteriza-se pela satisfação das

necessidades mais essenciais para a vida. Nesse sentido, no aspecto biológico, são eles os responsáveis por autopreservar a vida e pela função de reprodução. Cabe destacar que os instintos não necessitam ser aprendidos para que se manifestem, ocorrendo sem necessitar de um ensino, pois são próprios do organismo, ou seja, os instintos entram em ação a partir do momento em que a vida na terra se inicia. Um aspecto importante sobre os atos instintivos é que eles apresentam formas de adaptação direcionadas a aspectos do meio ambiente que podem ser bastante úteis e obtiveram seu desenvolvimento no percurso pela infinita luta para sobreviver, tornando-se mais fortes perante a opção natural do processo evolutivo da biologia.

Tendo como base o primeiro estágio do comportamento, o segundo, conhecido como “estágio de treinamento, ou estágios dos reflexos condicionados” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 56), se destaca por não possuir caráter hereditário porque advém das experiências particulares de cada animal. Nesse estágio, as reações como um todo são derivadas de aprendizagens e treinamentos de cunho específico que definem a experiência individual de cada um. Cabe mencionar que para possibilitar a existência dos reflexos condicionados, os mesmos devem possuir como base os incondicionados, ou seja, as ações de instinto que possuem caráter hereditário. Em suma, a reação que se estabelece pelo fator condicionado é caracterizada como uma reação que foi alterada por meio das condições de seu aparecimento.

Outro aspecto muito importante do segundo estágio, como mencionam Vigotski e Luria (1996), é em relação ao âmbito biológico que apresenta agora uma nova função em detrimento dos reflexos condicionados. Essa função está relacionada à constituição de um mecanismo adaptativo que apresenta agora maneiras mais flexíveis e tênues e que possibilitará que as reações de cunho hereditário e instintivo de um animal se adaptem as suas condições subjetivas de existência. É importante destacar que os primeiros animais a demonstrarem chegar ao segundo estágio de desenvolvimento do comportamento foram os vertebrados, mas o comportamento que persiste em permanecer dominante é o instinto, já naqueles que são considerados animais superiores é possível notar que há uma mudança em relação ao predomínio de tais reflexos em suas reações. Outra questão relevante é que por serem sobrepostos aos reflexos incondicionados, os condicionados acabam por ser alterados, ocorrendo no animal, muitas vezes, novas orientações que são subjugadas por reações inatas, em virtude da forma como surgiram.

O terceiro estágio de desenvolvimento do comportamento possui como base o segundo e é considerado o último presente no universo dos animais, no entanto não se apresenta como o último para os homens. Os únicos animais que apresentam características desse terceiro

estágio são os chamados macacos antropoides⁷, mas apenas aqueles que possuem aspectos superiores. Vygotsky e Luria (1996), para desvendarem as características desse estágio, buscaram nos experimentos de Kholer (1926) suas respostas, mas inicialmente é necessário compreender brevemente em que consistiam tais experimentos.

De acordo com Vygotsky e Luria (1996), Kholer (1926) realizou experimentos em nove macacos da espécie chimpanzé durante o período de 1912 a 1920. Seu objetivo com tais experimentos era elucidar qual o elo “psicológico perdido na teoria de Darwin e de mostrar que, como o desenvolvimento biológico, o desenvolvimento psicológico também avança pela mesma rota evolutiva dos animais superiores para o homem” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 58). Kholer (1926) acreditava que o homem possuía como características peculiares e fundamentais de seu comportamento a invenção e o uso de instrumentos. Foi nesses experimentos, observando os macacos denominados antropoides, que surgiu o aspecto intelectual de forma simples, diferente do comportamento humano, já em estágio desenvolvido. Ao observá-los, foi possível a compreensão de quão vantajosas são as formas de comportamento mais primitivas sobre aquelas mais complexas. Em suas experiências, Kholer (1926) compreendeu que o desenvolvimento do comportamento possui sua base nos instintos, elevando-se para aqueles reflexos de aspecto condicionado e em tais experimentos foram consideradas três operações principais e necessárias para que um animal resolva determinada tarefa. Sobre elas, descrevem Vygotsky e Luria (1996, p. 59, grifo dos autores):

A primeira condição necessária para a solução da tarefa era que o animal tinha que descobrir **um meio indireto** para atingir o objetivo em situações em que, por alguma razão, era impossível a solução direta; a segunda condição estava ligada à necessidade de **ultrapassar ou eliminar um obstáculo** encontrado no caminho que conduzia ao objetivo; e, finalmente, a terceira condição era a necessidade de usar, inventar ou produzir instrumentos como meio para atingir um objetivo, de outro modo inatingível.

Os experimentos de Kholer (1926), segundo Vigotski e Luria (1996), apresentavam certo grau de complexidade à medida que as tarefas mais simples eram executadas pelos macacos dando subsídios para as tarefas mais complexas. É importante destacar que em todos os experimentos havia pelo menos uma das condições citadas acima, alguns apresentavam duas ou três delas na mesma tarefa.

O terceiro estágio de desenvolvimento do comportamento é denominado como “o estágio das reações intelectuais” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 75) e nele ocorre uma

⁷ Antropóide: que é semelhante ao homem (LUFT, 2000, p. 69).

complexa e inovadora maneira de relacionar os reflexos advindos de condicionamentos. Esse estágio é a base que possibilitou o desenvolvimento das formas mais superiores que definem o comportamento do homem. Nele, todas as respostas possuem origem de ações que são treinadas ou condicionadas, ou seja, tais respostas não surgem ao acaso, pois ações são destinadas para que ocorram, como nos experimentos de Kholer (1926), quando os macacos se adaptavam a novas situações colocadas a eles, mesmo que ninguém lhes tenha dado determinada instrução. Sobre isso destacam Vygotsky e Luria (1996, p. 82):

Assim, o trabalho do intelecto começa no ponto em que a atividade do instinto e dos reflexos condicionados se detém ou é bloqueada. Adaptar-se a condições alteradas, a novas circunstâncias e a novas situações é o que caracteriza o comportamento dos macacos.

Assim, é possível compreender que surge no macaco antropoide uma forma de intelecto nova em seu comportamento, possibilitando que a atividade laboral se desenvolva vinculando relações de comportamento entre o homem e o macaco. O que se observou com os experimentos de Kholer (1926) é um aumento, por parte dos macacos, em suas dimensões sobre sua consciência corporal, proporcionado pelo movimento de outros objetos junto ao corpo dos macacos, tornando estes mais ricos e amplos perante a sensação que se origina do próprio movimento. No processo de humanização, o comportamento “do homem moderno, cultural, não é só produto da evolução biológica, ou resultado do desenvolvimento infantil, mas também produto do desenvolvimento histórico” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 95). Sem o desenvolvimento histórico não haveria a possibilidade de humanizar o homem, essa história foi construída socialmente e tem como produto a cultura, sem tal aspecto histórico não haveria humanização e conseqüentemente ocorreria um rompimento no desenvolvimento da humanidade.

Nesse sentido, torna-se evidente a importância do processo de humanização, o qual percorre no âmbito da ontogênese, que compreende o desenvolvimento humano desde a concepção até sua fase final. Cabe destacar que no processo de ontogênese há grande semelhança em relação às fases da evolução da espécie (filogênese). A respeito dessa ideia, Engels (1986, p. 32) destaca:

[...] o desenvolvimento do feto humano no ventre da mãe é uma réplica fiel, mas abreviada, de toda a história do desenvolvimento físico de nossos antepassados do reino animal, através de milhões de anos, desde o estado larval. O mesmo acontece com o desenvolvimento espiritual da criança, que

também repete, de maneira mais abreviada, o desenvolvimento intelectual desses mesmos antepassados, pelo menos dos mais próximos.

Tanto no processo evolutivo da espécie quanto no processo de humanização, o aspecto social é o que proporcionou e proporciona o desenvolvimento da humanidade, já que o homem é um ser social e o que o diferencia dos animais é que pelo convívio social iniciaram-se as produções da humanidade e tais produções culturais foram sendo transmitidas de geração para geração, mas não de forma hereditária, como já vimos. Tal transmissão dos conhecimentos já produzidos historicamente pela humanidade só foi possível “de fato, diferentemente dos animais, dos homens terem uma atividade criadora e produtiva” (LEONTIEV, 2004, p. 283), caracterizada pelo trabalho.

Ao possuírem uma atividade, os homens acabaram por se adaptar à natureza, modificando-a conforme suas necessidades. Cabe destacar que os animais também estão presentes na natureza e também acabam por modificá-la, mas isso decorreu apenas, como destaca Engels (1986), devido à presença dos animais na natureza, diferente do homem que além de estar presente modifica-a, dominando-a. Ainda sobre o homem e a natureza destacam Vygotsky e Luria (1996) que o trabalho exige do homem forte controle de seu comportamento, assim como ele controla a natureza.

O homem é a única espécie que apresenta uma atividade social e por meio dessa realizou a criação de variados objetos buscando a satisfação de suas necessidades, no entanto, segundo Leontiev (2004), para isso é necessário um meio de produção para que ocorra seu fabrico. Essa forma de produção vai desde os instrumentos (utensílios)⁸, nos tempos mais remotos, até a criação das máquinas mais complexas, na atualidade. Concomitantemente ao desenvolvimento das máquinas, como destaca Leontiev (2004), há também o desenvolvimento da cultura produzida pelos homens, a qual se enriquece e leva ao desenvolvimento da arte e da ciência. Essa cultura foi construída histórica e socialmente e é por meio de sua apropriação que ocorre a humanização.

Assim, a construção das características especificamente humanas não ocorre de maneira biológica, ou seja, de forma hereditária, mas, como destaca Leontiev (2004), tais características são adquiridas durante a vida por meio da apropriação de tudo que foi construído pela humanidade, ou seja, da cultura. Ao nascer, o sujeito aprende e se apodera de tudo que a humanidade construiu. Nesse sentido, o homem se apodera do que está objetivo

⁸ “os utensílios são elementos acessórios ao corpo, que complementam o trabalho das mãos e dos dentes” (OAKLEY, 1986, p. 42).

(externo) a ele e que por meio do processo de apropriação torna-se subjetivo (interno) ao indivíduo e esse processo só é possível por meio das atividades sociais que resultam na atividade do homem com a cultura elaborada historicamente pela humanidade. A apropriação é um processo que cria no sujeito aptidões especificamente novas, isto é, desenvolve funções psíquicas ainda inexistentes no homem.

Somente os homens possuem a capacidade de realizar a objetivação e a apropriação e apenas esses dois aspectos possibilitarão que ao nascer cada criança esteja diante de uma imensidão de conhecimentos que foram construídos por seus antepassados e que a permitirão tornar-se especificamente humana durante seu desenvolvimento. Sobre isso, Leontiev (2004, p. 285) ressalta:

As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhe foram transmitidas e “passam o testemunho” do desenvolvimento da humanidade.

Assim, o processo de apropriação forma, naquele que se apropria, as faculdades humanas, e por isso o sujeito deve participar dele ativamente. Desse modo, para que ocorra a apropriação dos objetos resultantes do processo histórico de construção dos conhecimentos pela humanidade, é preciso que haja a produção de “uma atividade que se produza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto” (LEONTIEV, 2004, p. 286). É importante destacar que para que haja aquisição das aptidões especificamente humanas o homem precisa estar em contato social, pois do contrário elas estarão apenas postas a ele. Sobre isso, Leontiev menciona:

Para se apropriar destes resultados, para fazer deles **as suas aptidões**, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim a criança **aprende** a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de **educação** (LEONTIEV, 2004, p. 290, grifos do autor).

Nesse processo de apropriação, que decorre a educação, estão também envolvidas as ações motoras e mentais, porque apenas por meio das vivências é possível que o indivíduo se aproprie de toda a cultura produzida historicamente pela humanidade e construa um pensamento mais elaborado. Como pontua Sforni (2015), uma parcela da apropriação não necessita de mediações intencionais, ela ocorre simplesmente pela atuação do indivíduo no meio cultural, no entanto a outra parte, que é denominada conhecimento teórico não pode ser

aprendida apenas por meio das relações no meio cultural, necessitando da intervenção intencional do outro, ou seja, é o conhecimento teórico que deve ser o conteúdo central na educação, pois é por meio da educação que o sujeito desenvolve o pensamento abstrato.

Por esse motivo, tal processo de educação não deve deixar de ocorrer, pois como menciona Leontiev (2004), sem o mesmo não há a possibilidade de transmitir para as gerações futuras todo o desenvolvimento histórico construído socialmente pelos homens impossibilitando o progresso histórico da humanidade. Cabe destacar que há uma forte relação entre o progresso histórico e o educacional, já que ambos caminham juntos. Ainda sobre a educação, Young destaca que sem as escolas “cada geração teria que começar do zero ou, como as sociedades que existiam antes das escolas, permanecer praticamente inalterada durante séculos” (YOUNG, 2007, p. 1288). Isso demonstra o papel fundamental da educação no desenvolvimento do sujeito e, portanto, da humanidade.

Respaldados na discussão abordada anteriormente, defendemos a necessidade de o processo de educação ser efetivamente qualitativo considerando os períodos do desenvolvimento pelos quais passa o sujeito, determinados pela atividade guia que se evidencia em cada momento. Por isso, em seguida, descreveremos os períodos do desenvolvimento do sujeito contemplado a atividade guia de cada um, trazendo de modo breve o conceito de periodização.

2.2 A PERIODIZAÇÃO NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A periodização foi determinada pela psicologia e possui como foco os estudos do psiquismo do homem e sua conduta. A periodização nada mais é do que momentos ou fases que percorrem o desenvolvimento do homem e que se estabelecem desde seu nascimento. Sobre isso, destaca Vigotski (2010, p. 289):

O desenvolvimento da criança é o princípio fundamental da psicologia. A criança não é um ser acabado, mas um organismo em desenvolvimento, e conseqüentemente o seu comportamento se forma não só sobre a influência excepcional da interferência sistemática no meio mas ainda em função de certos ciclos ou períodos do desenvolvimento do próprio organismo infantil, que determinam, por sua vez, a relação do homem com o meio.

Os períodos de desenvolvimento pelos quais perpassa a evolução do sujeito determinarão a forma com ele se relacionará com tudo e todos que envolvem o seu meio, cada

fase envolve uma série de fatores que definirão as futuras aprendizagens do indivíduo. Nesse sentido, é preciso mencionar que a criança é um sujeito social que se encontra constantemente em desenvolvimento e a cada nova aprendizagem, nova relação, ou simplesmente uma ação que ocorre por meio da mediação do adulto há desenvolvimento. Ainda sobre a periodização do desenvolvimento, Vigotski (2010) descreve:

Aplicado ao desenvolvimento da criança, esse princípio da periodicidade pode ser denominado princípio dialético do desenvolvimento da criança, uma vez que ele não se realiza através de mudanças lentas e graduais mas por saltos em certos entroncamentos, nos quais a quantidade de repente se transforma em qualidade; é legítimo distinguir as fases qualitativas do desenvolvimento da criança (VIGOTSKI, 2010, p. 290).

Dessa forma, para desenvolver-se, a criança necessita de momentos ricos em estímulos mediados pelo adulto que promovam a aprendizagem e conseqüentemente o desenvolvimento. Vigotski (1996) defende que as condições sociais e objetivas nas quais a criança se encontra inserida determinarão o desenvolvimento da mesma. Assim, em cada novo período, nova idade, novas relações são estabelecidas entre o sujeito e tudo aquilo que se encontra ao seu redor, ou seja, a criança apresenta novas formas de relacionar-se com o meio social. Essas formas que a criança desenvolve para se relacionar com o meio são singulares de cada idade e, conseqüentemente, não se repetirão novamente em outra idade. Tal relação apresenta, em certa idade, a condição do desenvolvimento social do sujeito que possibilitará à criança estabelecer diversas relações com o meio, de modo a realizar ativamente inúmeras trocas com o meio, as quais ocorrem em determinados períodos do desenvolvimento respectivos de cada idade. O autor defende ainda que a situação mencionada:

Determina plenamente e por completo as formas e a trajetória que permitem a criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual (VIGOTSKI, 1996, p. 264, tradução nossa)⁹.

Essa situação social do desenvolvimento deve ser considerada ao buscar a compreensão de como se dão as relações de determinadas idades da periodização. Sobre a periodização, explana Martins (2016, p. 19):

⁹ “Determina plenamente y por entero las formas y la trayectoria que permiten al niño adquirir nuevas propiedades de la personalidad, ya que la realidad social es la verdadera fuente del desarrollo, la posibilidad de que lo social se transforme en individual” (VYGOTSKI, 1996, p. 264).

O grau de complexidade requerido nas ações dos indivíduos e a qualidade das mediações disponibilizadas para sua execução representam os condicionantes primários de toda periodização do desenvolvimento psíquico, haja vista que funções complexas não se desenvolvem na base de atividades que não as exijam e as possibilitem. Nessa tarefa radica, a nosso juízo, o objetivo maior da transmissão dos conhecimentos clássicos, historicamente sistematizados no transcurso de todos os períodos do desenvolvimento. Trata-se do enriquecimento do universo simbólico por meio da apropriação dos signos culturais mais elaborados e abstratos. Privar os indivíduos das condições objetivas para esse desenvolvimento significa usurpá-los da formação do pensamento em conceitos, que é, em última instância, o meio mais adequado de se conhecer efetivamente a realidade (MARTINS, 2016, p. 19).

Nesse sentido, no decurso dos períodos do desenvolvimento deve-se possibilitar ao sujeito uma formação plena que contemple o conhecimento científico. Segundo Vigotski (1996), a autêntica periodização consiste em sua estrutura em mudanças que ocorrem de forma interna e que são estabelecidas no decurso do desenvolvimento. É importante destacar que no desenvolvimento psíquico do sujeito, em seus diferentes estágios, há uma atividade que apresenta domínio e que, segundo Leontiev (2004), apresenta, em determinado momento, grau de importância superior para desenvolvimentos posteriores da personalidade. Assim, cada novo período do desenvolvimento da psique humana é definido por determinada forma de relação entre o sujeito e a realidade dominante em um período específico e que é determinada pela atividade que se encontra em domínio.

Ao periodizar e, portanto, delinear o desenvolvimento humano, o que prevalece nesse importante processo é o conceito de atividade e atividade dominante. A atividade dominante, como explanam Tuleski e Eidt (2016), é fundamental em todos os períodos de desenvolvimento da criança, já que essa deixa em destaque a importante relação estabelecida entre o processo de desenvolvimento e o meio social, estabelecendo uma relação dialética entre ambos. A atividade dominante ou principal, como afirma Leontiev (2016, p. 65), “é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento”. Como destaca Facci (2004), é por meio de atividades caracterizadas como principais que a criança estabelece relações com tudo aquilo que se encontra em seu entorno e a cada período de seu desenvolvimento ocorrem novas formações e novas necessidades peculiares em relação ao aspecto psíquico.

Durante o percurso do desenvolvimento, as experiências vividas pela criança são únicas e acabam por proporcionar voltas e diversas reviravoltas estabelecendo uma sólida sustentação que por meio da atividade dominante definirá aqueles períodos fundamentais em

que se forma a personalidade do sujeito, denominados de idade. Vigotski (1996, p. 261, tradução nossa) define a periodização que se refere às idades da seguinte maneira:

Crise pós-natal: Primeiro ano (dois meses – um ano); Crise de um ano: Primeira infância (um ano – três anos); Crise de três anos: Idade pré-escolar (três anos – sete anos); Crise de sete anos: Idade escolar (oito anos – doze anos); Crise de treze anos: Puberdade (catorze anos – dezessete anos); Crise dos dezessete anos (VIGOTSKI, 1996, p. 261, tradução nossa).¹⁰

Estabelecidos os períodos do desenvolvimento, é possível destacar que a periodização determina os percursos pelo qual perpassa o desenvolvimento infantil. Cabe mencionar que “no passo de cada nova etapa da idade não só se modificam e desenvolvem os próprios mecanismos da conduta, mas também as suas forças motrizes” (VYGOTSKI, 1996, p. 11, tradução nossa)¹¹. Assim, na transição de cada estágio do desenvolvimento o sujeito desenvolve uma série de mecanismos e dentre eles estão aqueles relacionados ao movimento corporal. Nesse processo de transição de um estágio do desenvolvimento a outro podem ocorrer os momentos de crise, momentos esses que representam a perda do interesse de coisas que antes eram relevantes para a criança.

Anteriormente, discorreremos sobre o conceito de periodização e os aspectos que o envolvem, delineando também os períodos do desenvolvimento estabelecidos por Vigotski (1996). Na sequência, discutiremos mais profundamente sobre os períodos do desenvolvimento da psique humana e os momentos de crise. No entanto, vale ressaltar que o foco da presente pesquisa consiste em estudar a criança de zero a três anos de idade e por esse motivo, ao discorrer sobre os períodos do desenvolvimento, nos atentaremos de forma mais profunda à etapa que se inicia a partir do momento do nascimento e que se estende até os três anos de idade da criança, porém os demais períodos também serão abordados mesmo que de forma breve e para descrevê-los consideraremos apenas suas características essenciais.

¹⁰ “*Crisis postnatal: Primer año (dos meses – un año); Crisis de un año: Infancia temprana (un año – tres años); Crisis de tres años: Edad preescolar (tres años – siete años); Crisis de siete años: Edad escolar (ocho años – doce años); Crisis de trece años: Pubertad (catorce años – dieciocho años); Crisis de los diecisiete años*” (VIGOTSKI, 1996, p. 261).

¹¹ “[...] *en el paso a cada nueva etapa de la edad no sólo se modifican y desarrollan los propios mecanismos de la conducta, sino también sus fuerzas motrices*” (VYGOTSKI, 1996, p. 11).

2.3 PERÍODOS DO DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO

Antes de adentrar propriamente nos estágios do desenvolvimento do psiquismo do homem é preciso compreender algumas questões que envolvem os períodos de crise destacados por Vigotski (1996) mencionados anteriormente e que se estabelecem entre a transição de um período do desenvolvimento a outro.

Segundo Vigotski (1996), esses períodos são determinados como momentos de indefinição, de criticidade e de negatividade. O autor determina três peculiaridades que definem tais momentos críticos. A primeira delas é caracterizada por haver grande indefinição que se dá pelo fato de que os momentos de crise não apresentam clareza quanto ao início e término devido às idades próximas da crise.

A segunda característica específica dos períodos de crise é estabelecida porque a criança torna-se difícil de ser educada e isso acaba por prejudicar o desenvolvimento escolar dela, já que ocorre uma baixa em seu rendimento mediante a falta de interesse nos estudos. Esses momentos são determinados como conflituosos, pois a criança entra em conflito tanto com aqueles que se encontram em seu entorno social quanto consigo mesma, ou seja, esses conflitos são tanto externos quanto internos.

A terceira particularidade que caracteriza os períodos de crise é estabelecida pelo fato de que as crianças apresentam um comportamento negativo mediante as solicitações do outro. Essa característica representa a parte negativa pela qual passa o desenvolvimento da criança. Sobre os momentos de crise, pontua o autor:

Parece que o desenvolvimento progressivo da personalidade da criança, a ininterrupta criação do novo, tal como se manifesta nas idades estáveis, se detém provisoriamente nos períodos de crise, diminui temporariamente. Passam para o primeiro plano os processos de extinção e retirada, decomposição e fragmentação de tudo que foi formado na etapa anterior e caracterizava a criança dessa idade. A criança mais bem perde o que adquiriu antes do que adquire algo novo (VYGOTSKI, 1996, p. 257, tradução nossa).¹²

Nesse sentido, é possível compreender que, como destaca Vigotski (1996), tais períodos são determinados por momentos em que a criança acaba por perder grande parte dos

¹² “Diríase que el desarrollo progresivo de la personalidad del niño, la ininterrumpida creación de lo nuevo, tan manifiesta en las edades estables, se detiene provisionalmente en los períodos de crisis, se frena temporalmente. Pasan a primer plano los procesos de extinción y repliegue, descomposición y desintegración de todo lo que se ha formado en la etapa anterior y caracterizaba al niño de dicha edad. El niño más bien pierde lo conseguido antes de que adquiere algo nuevo” (VYGOTSKI, 1996, p. 257).

interesses que guiavam sua atividade e há um grande esgotamento das formas pelas quais a criança faz uso para relacionar-se com o outro e consigo própria. É importante destacar que, como pontua o autor, os momentos de crise são essenciais para o desenvolvimento da criança, pois nesses períodos da idade crítica surgem também novas formações de caráter específico, completamente diferentes daquelas que surgem nos momentos de estabilidade, visto que apresentam caráter transitório, ou seja, elas não se mantêm na fase seguinte de estabilidade do desenvolvimento, mas sim acabam sendo incluídas nas novas formações desse período, transformando-se em instâncias completamente subordinadas às novas formações de tal momento. Assim, tais formações, mesmo desaparecendo com aquelas que surgem no momento de estabilidade, acabam por permanecer em certo estado de latência no interior das formações do período estável. Nesse sentido, é possível compreender que o desenvolvimento humano passa por diversos períodos que se iniciam muito antes do nascimento do bebê.

Desse modo, o desenvolvimento da criança começa ainda na vida intrauterina, desde o momento da concepção ocorre a gênese da vida dentro do útero materno. Cheroglu e Magalhães (2016, p. 94) defendem que após tal acontecimento o feto sofre diversos processos que vão caracterizando suas formas e mecanismos, ou seja, é o momento:

[...] em que se dá a formação de pré-condições para sistemas funcionais complexos, ou seja, é dentro do útero da mãe que a criança inicia o seu desenvolvimento fisiológico e, conseqüentemente, as condições para a formação do seu psiquismo. O sistema orgânico está sendo formado, e desde o início o seu funcionamento está submetido às condições sociais da gestante, expressão do movimento dialético entre organismo e cultura, ou entre o feto e as condições da vida da mãe.

Ainda durante o período intrauterino o feto vai se desenvolvendo e seu sistema nervoso se tornando cada vez mais complexo, juntamente com os demais sistemas que formam o corpo humano. O bebê começa a reagir a determinados estímulos e, como apontam Cheroglu e Magalhães (2016), durante o processo de desenvolvimento da criança, o aspecto biológico está sempre submetido ao aspecto social, pois encontra-se em constante relação com tudo aquilo que ocorre no entorno da criança. Nesse sentido, como posto pelas autoras, é possível mencionar que aquilo que é disposto ao feto deriva dos aspectos referentes à vida objetiva da gestante, desse modo o aspecto social interfere imediatamente no desenvolvimento do feto.

Ao nascer, o bebê depara-se com um local totalmente diferente do útero materno e nesse momento há uma forte ruptura em seu modo de vida e tudo em seu entorno é estranho a

ele. Assim tem início a crise pós-natal, a qual é caracterizada pelo período que se inicia no momento do nascimento da criança e ocorre, segundo Vigotski (1996, p. 258, tradução nossa), aproximadamente nos dois meses seguintes ao parto, “a crise pós-natal separa o período embrionário do desenvolvimento do primeiro ano”¹³. O momento do nascimento do bebê não é caracterizado como sendo agradável de acordo com o ponto de vista da criança, pelo contrário, ele se caracteriza como um momento extremamente crítico pelo fato da criança deixar o útero da mãe sendo obrigada a separar-se fisicamente dela. Sobre o momento do parto, Vigotski (1996, p. 275, tradução nossa) destaca:

No momento do parto, a criança se separa fisicamente da mãe, mas, devido a uma série de circunstâncias, neste momento ainda não se produz a sua separação biológica dela. Durante muito tempo, a criança segue sendo um ser biologicamente dependente em suas principais funções vitais. Ao longo desse período, a atividade e a própria existência da criança tem um caráter tão peculiar que esse mero fato permite considerar o período pós-natal como uma idade especial, dotada de todas as características distintivas da idade crítica.¹⁴

Sendo assim, a crise pós-natal é definida pela brusca transição relativa à vida intrauterina e extrauterina e com essa mudança a separação biológica do bebê em relação à mãe. A partir do nascimento, o bebê se depara com um mundo muito diverso da vida intrauterina, visto que se encontra envolto por um emaranhado de novas relações com os sujeitos ou com o ambiente em si. Segundo Vigotski (1996), ocorrem mudanças até em sua forma de alimentação, posto que o bebê recém-nascido sofre uma drástica transformação em sua maneira de se alimentar, pois no útero da mãe sua alimentação ocorre por osmose e após o nascimento ela passa a ser líquida.

De acordo com Vigotski (1996), é um período que promove a ligação entre a gestação e o nascimento do bebê, visto que apresenta certas características encontradas tanto na vida uterina como na extrauterina. Essa importante ligação representa a mudança de uma forma de desenvolvimento específica a outra particularmente diversa daquela intrauterina. É importante destacar que para Vigotski (1996), no período pós-natal, há a gênese de uma formação essencial no desenvolvimento do bebê, pois é o que define a vida psíquica singular do bebê e

¹³ “*La crisis postnatal separa el período embrional del desarrollo del primer año*” (VYGOTSKI, 1996, p. 258).

¹⁴ “*En el momento del parto, el niño se separa físicamente de la madre, pero, debido a una serie de circunstancias, en este momento no se produce todavía su apartamiento biológico de ella. Durante mucho tiempo, el niño sigue siendo un ser biológicamente dependiente en sus principales funciones vitales. A lo largo de ese período, la actividad y la propia existencia del niño tienen un carácter tan peculiar que este mero hecho permite considerar el período postnatal como una edad especial, dotada de todos los rasgos distintivos de la edad crítica*” (VYGOTSKI, 1996, p. 275).

a mesma é possível devido à separação física entre a criança e a mãe, como mencionado anteriormente. Segundo o autor, essa fase é composta por dois importantes momentos que geram essa nova formação:

[...] a vida é inerente à criança já no período do desenvolvimento embrionário, o novo que surge no período pós-natal é que essa vida se converte em existência individual, se separa do organismo dentro do qual foi concebida e, como toda existência individual do ser humano, está imersa na vida social das pessoas que lhe rodeiam. Este é o primeiro momento. O segundo consiste em que essa vida individual por ser a primeira forma de existência da criança, a mais primitiva socialmente é, ao mesmo tempo, psíquica, já que somente a vida psíquica pode ser parte da vida social das pessoas que rodeiam a criança (VYGOTSKI, 1996, p. 279, tradução nossa).¹⁵

Assim, a criança, mesmo em sua tenra idade, apresenta vida psíquica e social e já possui uma atividade. Esse momento, como defendem Cheroglu e Magalhães (2016), caracteriza-se por ser um momento de passividade, porque a criança demonstra certas particularidades que acabam por estabelecer uma posição de dependência do bebê em relação ao adulto. Assim, o bebê recém-nascido necessita de cuidados para sobreviver e isso significa que ele permanece totalmente dependente das funções que fazem prevalecer sua vida.

Após o nascimento, como explanam Cheroglu e Magalhães (2016), o bebê encontra-se dependente de seus reflexos que determinam a gênese da vida da criança e estão presentes tanto na vida intrauterina como no período pós-natal. Assim, o recém-nascido não apresenta em suas ações sentido social, pois essas são direcionadas apenas à sua sobrevivência. Sobre isso, destaca Vigotski (2010, p. 290):

O primeiro período pode ser denominado período da tenra infância, quando o caráter ativo da criança é quase equivalente a zero. Suas funções biológicas são determinadas principalmente pela alimentação: a criança come e dorme, cresce e respira, e seu comportamento é integralmente determinado por essas importantíssimas funções.

Nesse momento da vida da criança é notável sua passividade, no entanto, apesar de não aparentar, é de suma importância para a formação do homem enquanto sujeito social.

¹⁵ “[...] la vida es inherente al niño ya en el período del desarrollo embrional, lo nuevo que surge en el período postnatal es que esa vida se convierte en existencia individual, se separa del organismo en cuyo seno fue engendrada y, como toda existencia individual del ser humano, está inmersa en la vida social de las personas que le rodean. Este es el primer momento. El segundo consiste en que esa vida individual por ser la primera forma de existencia del niño, la más primitiva socialmente es, al mismo tiempo, psíquica, ya que sólo la vida psíquica puede ser parte de la vida social de las personas que rodean al niño” (VYGOTSKI, 1996, p. 279).

Nesse sentido, de acordo com Cheroglu e Magalhães (2016), ele torna-se um verdadeiro marco durante o percurso do desenvolvimento psíquico humano, visto que, após o nascimento, no decurso da vida do sujeito, o meio social possibilitará a formação plena de modo a estabelecer a consciência particular e soberana.

Vigotski (1996) defende que não existem apenas aspectos negativos durante a crise pós-natal, mas também os positivos. Nesse período, apesar do bebê degradar-se diante de muitos aspectos, uma vez que em relação aos físicos, pois sofre perda de peso e desempenhe grande força para sua sobrevivência, tais aspectos negativos fazem com que esse período seja de grande importância na construção de novas formações para o desenvolvimento da criança, pois o bebê recém-nascido encontra-se agora, diferentemente da vida intrauterina, no mundo exterior, diante de um leque de possibilidades para desenvolver-se no meio social.

Após passar pela crise pós-natal, a criança encontra-se diante de novos desafios, depara-se com novas formas de relacionar-se com aqueles que se encontram a sua volta ampliando suas vivências. Isso ocorre, segundo Pasqualini (2009), devido a uma série de mudanças em relação à alimentação e ao sono, pois nesse momento as crianças passam certa parte do tempo dormindo e alguns momentos despertas e começam a se alimentar por via oral, diferentemente do que ocorria na vida intrauterina. Cheroglu e Magalhães (2016) destacam que mediante suas vivências ocorre a gênese da atividade e isso é possível nesse momento, visto que em relação ao aspecto ontogenético, a natureza acaba por entrelaçar-se aos aspectos da cultura e, portanto, os aspectos sociais prevalecem conduzindo o decurso da vida do sujeito, diante desses aspectos sociais encontra-se o movimento pelo qual a criança se relaciona e explora o mundo. Assim, a partir do momento em que o bebê vem ao mundo, tudo aquilo que envolve suas condições de vida determinará o curso de como se dará o desenvolvimento do seu aspecto psíquico. No período que se estende até o primeiro ano de vida da criança surgem:

[...] as primeiras reações propriamente sociais, como o sorriso quando ouve a voz humana ou o choro quando ouve outra criança chorar. A **situação social** do bebê caracteriza-se pela contradição entre, por um lado, sua máxima sociabilidade – pois em função de sua completa dependência dos adultos, toda a relação do bebê com a realidade circundante é socialmente mediada – e por outro, suas mínimas possibilidades de comunicação (PASQUALINI, 2009, p. 36, grifo da autora).

O primeiro ano de vida da criança é caracterizado por sua total dependência do adulto e por isso ela encontra-se o tempo todo em contato social. Sobre o desenvolvimento social da

criança nesse período, Vigotski (1996) destaca que tal momento é único na vida do bebê e ele está repleto de particularidades, sendo caracterizado por dois aspectos fundamentais. O primeiro é definido pela intrínseca relação entre o bebê e o adulto e sobre esse momento o autor destaca:

O primeiro deles consiste em um conjunto de peculiaridades do bebê que salta imediatamente à vista e se define quase sempre como uma total incapacidade biológica. O bebê é incapaz de satisfazer suas necessidades vitais, suas necessidades mais importantes e elementares podem ser satisfeitas apenas com a ajuda dos adultos que lhe cuidam. Eles lhe dão de comer, lhe levam nos braços, lhe trocam de posição. O caminho por meio de outros, por meio dos adultos, é a via principal da atividade da criança nesta idade. Praticamente tudo na conduta do bebê está entrelaçado com o social. Tal é a situação objetiva de seu desenvolvimento (VYGOTSKI, 1996, p. 285, tradução nossa)¹⁶.

Como destaca Vigotski (1996), o bebê, por manter tal relação com o adulto que realiza seus cuidados em cada momento e em cada nova necessidade, acaba por estabelecer diversas relações que são dispostas em âmbito social com caráter extremamente específico e que qualificam a ligação entre o bebê e aquele que se encontra ao seu redor, ou seja, o adulto que cuida da satisfação de suas necessidades. A criança, por estar em um momento cujas funções biológicas ainda se encontram imaturas, não consegue realizar suas ações de forma autônoma e por isso entra a ação do adulto que auxilia o bebê em suas ações que futuramente serão realizadas sem a necessidade de apoio. Por esse motivo, é possível afirmar que desde o princípio a realidade do bebê ocorre de forma socialmente mediada. A respeito disso, Vigotski (1996, p. 285, tradução nossa) destaca:

[...] a relação da criança com a realidade circundante é social desde o princípio. A partir desse ponto de vista podemos definir o bebê como um ser maximamente social. Toda relação da criança com o mundo exterior, inclusive as mais simples, é a relação refratada por meio da relação com outra pessoa. A vida do bebê está organizada de tal modo que em todas as situações se encontra presente de maneira visível ou invisível outra pessoa. Isso se pode expressar de outro modo, quer dizer, que qualquer relação da

¹⁶ “El primero de ellos consiste en un conjunto de peculiaridades del bebé que salta de inmediato a la vista y se define casi siempre como una total incapacidad biológica. El bebé es incapaz de satisfacer ni una sola de sus necesidades vitales, sus necesidades más importantes y elementales pueden ser satisfechas sólo con la ayuda de los adultos que le cuidan. Ellos le dan de comer, le llevan en brazos, le cambian de postura. El camino a través de otros, a través de los adultos, es la vía principal de la actividad del niño en esta edad. Prácticamente todo en la conducta del bebé está entrelazado y entretelado en lo social. Tal es la situación objetiva de su desarrollo” (VYGOTSKI, 1996, p. 285).

criança com as coisas é uma relação que se realiza com a ajuda ou por meio de outra pessoa.¹⁷

No primeiro ano de vida, a criança encontra-se totalmente dependente do adulto, mas devido ao contato social, logo suas ações dependentes darão lugar a atividades autônomas em um trajeto de desenvolvimento, ou seja, por meio das relações sociais se estabelece a forma da vida do bebê e a realidade social do mesmo. É por meio desses princípios que Vigotski (1996, p. 285-286, tradução nossa) aborda o segundo aspecto fundamental que caracteriza o desenvolvimento social da criança no primeiro ano de vida:

A segunda peculiaridade que caracteriza a situação social do desenvolvimento no primeiro ano é a seguinte: embora a criança dependa por completo dos adultos, embora todo seu comportamento esteja imerso no social, ainda carece dos meios fundamentais da comunicação social em forma de linguagem humana. Precisamente esta segunda característica, junto com a primeira, conferem a mencionada peculiaridade à situação social em que se encontra o bebê. A organização de sua vida lhe obriga a manter uma comunicação máxima com os adultos, mas esta comunicação é uma comunicação sem palavras e muitas vezes silenciosa, uma comunicação de gênero totalmente peculiar.¹⁸

Essa comunicação se dá principalmente por meio de gestos, expressões e choro. A criança encontra-se, nesse período, ainda em estágio primitivo, como destaca Vigotski (1996). Apesar de sua sociabilidade estar muito evidente, sua comunicação ainda apresenta diversas privações que inviabilizam um leque de possibilidades de comunicar-se com o adulto, minimizando-as.

Como vimos, no primeiro ano de vida o bebê possui total dependência do adulto. De acordo com Cheroglu e Magalhães (2016, p. 98-98, grifo do autor), é nesse momento que ocorre o desenvolvimento de uma série de propriedades determinadas psicofísicas que permitem à criança aderir à “primeira atividade-guia do seu desenvolvimento: **a atividade de**

¹⁷ “[...] la relación del niño con la realidad circundante es social desde el principio. Desde ese punto de vista podemos definir al bebé como un ser maximalmente social. Toda relación del niño con el mundo exterior, incluso la más simple, es la relación refractada a través de la relación con otra persona. La vida del bebé está organizada de tal modo que en todas las situaciones se halla presente de manera visible o invisible otra persona. Esto se puede expresar de otro modo, es decir, que cualquier relación del niño con las cosas es una relación que se lleva a cabo con la ayuda o a través de otra persona” (VYGOTSKI, 1996, p. 285).

¹⁸ “La segunda peculiaridad que caracteriza la situación social del desarrollo en el primer año es la siguiente: aunque el niño dependa por completo de los adultos, aunque todo su comportamiento está inmerso en lo social, carece todavía de los medios fundamentales de la comunicación social en forma de lenguaje humano. Precisamente esta segunda característica, en unión con la primera, confieren la mencionada peculiaridad a la situación social en que se encuentra el bebé. La organización de su vida le obliga a mantener una comunicación máxima con los adultos, pero esta comunicación es una comunicación sin palabras a menudo silenciosa, una comunicación de género totalmente peculiar” (VYGOTSKI, 1996, p. 285-286).

comunicação emocional direta”. Cabe aqui mencionar que, segundo Pasqualini (2009), no decurso do primeiro ano de vida da criança, há a possibilidade da demarcação de três estágios que relacionam a vida da criança e o meio social no qual encontra-se inserida. O primeiro deles é demarcado por momentos em que prevalece a passividade, o segundo por momentos cujo interesse da criança é receptivo e o terceiro por um avanço gradual para um comportamento ativo. Ainda sobre esse momento do desenvolvimento da criança, reflete Vigotski (1996):

A singularidade principal desta idade encontra-se na peculiar situação do desenvolvimento, já que a criança, fisicamente separada da mãe no momento do parto, continua ligada a ela biologicamente. Por causa disso, toda a existência da criança no período pós-natal parece que ocupa uma posição intermediária entre o desenvolvimento uterino e os períodos sucessivos da infância pós-natal (VIGOTSKI, 1996, p. 275, tradução nossa).¹⁹

No período que se estende até o primeiro ano de vida, como estabelece Facci (2004, p. 67, grifo do autor), “a **comunicação emocional direta dos bebês com os adultos** é a atividade principal desde as primeiras semanas de vida até mais ou menos um ano, constituindo-se como base para a formação de ações sensório motoras de manipulação”. Em qualquer relação estabelecida entre as crianças e os adultos, nesse período, encontram-se os aspectos emocionais, é por meio deles que o bebê interage entrando em contato com a cultura humana. Ao relacionar-se, suas ações motoras vão desenvolvendo-se e ampliando-se, tornando-se cada vez mais complexas. Nesse sentido, como mencionam Cheroglu e Magalhães (2016), ocorre uma série de transformações no que se refere aos aspectos motores, perceptivos e sensoriais do bebê, as quais resultam da ação do outro e interferem no desenvolvimento dessa atividade dominante, tendo uma ligação estreita com as condições de vida em que a criança se encontra inserida.

Para melhor compreender essa atividade principal, é preciso destacar o conceito de comunicação. A comunicação ocorre quando há a relação entre dois ou mais sujeitos e o indivíduo deve estar inserido também como sujeito participante da atividade. Sobre isso, declaram Cheroglu e Magalhães (2016, p. 99):

¹⁹ “La singularidad principal de esta edad radica en la peculiar situación del desarrollo, ya que el niño, físicamente separado de la madre en el momento del parto, continúa ligado a ella biológicamente. A causa de ello, toda la existencia del niño en el período postnatal diríase que ocupa una posición intermedia entre el desarrollo uterino y los períodos sucesivos de la infancia postnatal” (VYGOTSKI, 1996, p. 275).

[...] o objeto da atividade de comunicação é sempre e, necessariamente, outro indivíduo na qualidade também de sujeito da atividade. Nessa direção, para que a atividade comunicativa aconteça são necessários pelo menos dois indivíduos, cada um deles se revezando nos papéis do sujeito e objeto da comunicação.

Na atividade de comunicação, a criança necessita interagir com outro sujeito, ou seja, para haver comunicação é necessária a presença de outro sujeito e ambos precisam comunicar-se em prol de um resultado em comum. Em outras palavras, é preciso que os sujeitos presentes na relação tenham consciência de que são diferentes um do outro, pois apenas com essa condição realizarão o seu devido papel. Ao haver a comunicação, ocorrerá o desenvolvimento de diversos processos psíquicos relacionados à motricidade, percepção e sensação (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016).

É preciso ressaltar que o bebê recém-nascido apresenta diversos mecanismos que estão em processo de desenvolvimento e por isso sua atividade de comunicação é ainda primitiva. Nesse período, o bebê vê a si e a tudo que está a sua volta como uma unidade, já que a distinção entre as pessoas, os objetos e o próprio sujeito é construída por meio da cultura transmitida socialmente. Assim, o que dá sentido ao sujeito é aquilo que está a sua volta, é o aspecto cultural construído pela humanidade e que será transmitido por meio do outro. Sobre esse pensamento, destacam Cheroglu e Magalhães (2016, p. 100):

[...] ao nascer, o bebê não se diferencia do meio, percebendo a si, aos demais e aos objetos que o circundam como uma totalidade indistinta. Igualmente, os processos sensoriais e motores encontram-se fusionados. Para o recém-nascido, perceber é agir, de modo que o agir realiza-se por meio de um ato contínuo, único e integral com a percepção.

A percepção resulta da combinação entre os processos referentes à motricidade e às sensações e nessa relação existe um importante aspecto: o afeto. Assim, como destacam as autoras, é apresentado como um aspecto muito importante no desenvolvimento da criança, já que ele interferirá sobre as anormalidades que serão geradas por tudo que há no entorno do bebê e que provocarão forte influência em sua vida, podendo ser prazerosas ou não, provocando na criança momentos de bem ou mal-estar. Por ser um aspecto importante no desenvolvimento da criança, o afeto deve ser considerado pelos adultos que fazem parte de seu meio, os quais devem estar atentos ao modo de expressá-lo, pois esse aspecto é permanente no desenvolvimento da criança, visto que ele estará presente em todas as fases de desenvolvimento (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016). Diante desse pensamento, é possível

assinalar que além do afeto, a percepção também estará presente no desenvolvimento da vida psíquica da criança e sobre isso Vigotski (1996, p. 282, tradução nossa) afirma:

Dispomos, portanto, de dois momentos essenciais que caracterizam a peculiaridade da vida psíquica do recém-nascido. O primeiro deles se refere à supremacia exclusiva de experiências indiferenciadas, não fracionadas, que representam, por dizer assim, uma fusão de atração, afeto e sensação. O segundo momento caracteriza a psique do recém-nascido como algo que não separa sua existência nem suas experiências da percepção das coisas objetivas, que ainda não distingue os objetos sociais e físicos. Resta notar um terceiro momento que determina a psique do recém-nascido em sua relação com o mundo exterior (VYGOTSKI, 1996, p. 282, tradução nossa).²⁰

O aspecto afetivo e as percepções são decisivos para o desenvolvimento da criança e para a gênese da comunicação. A necessidade de comunicação da criança está em estágio ainda muito primitivo no período pós-natal e há dois elementos, segundo Cheroglu e Magalhães (2016), que fazem com que tal necessidade de comunicação seja produzida. O primeiro deles é caracterizado pelas relações de dependência do bebê com o adulto, já que a criança do período pós-natal não consegue sobreviver sozinha e objetivando suprir suas necessidades básicas, já que não possui a linguagem desenvolvida, se comunica com o adulto de forma distinta. Sobre isso, as autoras esclarecem:

As primeiras expressões do recém-nascido caretas, gritos, movimentos massivos que abarcam todo o seu corpo – indicam satisfação ou desconforto: fome, sono, dor, etc., sendo, antes de mais nada, reações instintivas que não se dirigem a algo ou alguém, mas que expressam os estados de carência do bebê (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016, p. 102).

Ao tentar responder às necessidades da criança, o adulto vai decifrando suas expressões e com isso, mesmo que a criança não compreenda, faz uso constante da linguagem oral com o bebê. Como explanam Cheroglu e Magalhães (2016), cabe ao adulto integrar a criança no decurso da atividade cujo princípio é estabelecido pela comunicação e ao fazer isso ele estará promovendo e ao mesmo tempo antecipando tal atividade, pois ao verbalizar suas ações ele comunica à criança seus futuros procedimentos e a coloca numa atividade

²⁰ “Disponemos, por tanto, de dos momentos esenciales que caracterizan la peculiaridad de la vida psíquica de recién nacido. El primero de ellos se refiere a la supremacía exclusiva de vivencias no diferenciados, no fraccionadas, que representan, por decirlo así, una fusión de atracción, afecto e sensación. El segundo momento caracteriza la psique del recién nacido como algo que no separa su existencia ni sus vivencias de la percepción de las cosas objetivas, que no distingue todavía los objetos sociales y físicos. Nos queda por señalar un tercer momento que determina la psique del recién nacido en su relación con el mundo exterior” (VYGOTSKI, 1996, p. 282).

comunicativa. Desse modo, o adulto, mesmo que não de forma intencional, acaba por desenvolver na criança a atividade comunicativa.

O segundo elemento para que a necessidade da comunicação seja produzida é “a **atividade antecipadora do adulto**” (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016, p. 102, grifo das autoras). Essa atividade se refere à forma como o adulto se comunica com o bebê utilizando a linguagem, mesmo que a criança não compreenda. Cabe mencionar que é o adulto quem determina os trilhos que a criança deve percorrer, é por meio dele que o bebê terá contato com tudo aquilo que se encontra ao seu redor, é o adulto que promove:

[...] o aparecimento e a retirada dos objetos no espaço, a locomoção do bebê no ambiente, as mudanças de postura, sua alimentação, as condições nas quais se acomoda nos períodos de atividade, etc. Em outras palavras, a vida do bebê realiza-se por meio das condições organizadas pelo adulto, que se interpõe entre ele e os objetos sociais, cumprindo com a função de conteúdo central de sua atividade (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016, p. 102).

Enfim, no período que se estende até o primeiro ano de vida, o bebê é conduzido pelo adulto em todos os momentos e durante as relações que se estabelecem existe a comunicação que não é desprovida de afeto. Ao fazer tais intervenções com a criança, pouco a pouco, o adulto possibilita que o bebê note a distinção existente entre ambos (o bebê e os objetos) e faz com que ele compreenda que os objetos são alheios ao seu corpo e, conseqüentemente, a presença do adulto determinará a atração do bebê pelo objeto e sua manipulação. Como mencionam as autoras:

A princípio, os movimentos do bebê são pouco coordenáveis e caóticos; todavia, os processos sensoriais e de percepção são passíveis de serem dirigidos por meio da orientação da atenção do bebê pelo adulto. O adulto, ao deslocar-se e movimentar objetos em diversas direções no campo de visão do bebê, promove o desenvolvimento dos sistemas sensoriais que se colocam como premissa para a formação das ações com objetos (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016, p. 102).

Assim, o bebê terá suas condutas orientadas pela presença do adulto e será afetado de forma emocional e direta. Desse modo, quanto mais diversas forem as ações do adulto sobre a criança, maior será o número de possíveis reações emitidas pelo bebê, devido ao fato dele estar envolvido com o adulto na atividade de forma conjunta. Essas reações acabam por promover de forma gradual certa intensificação no decurso do desenvolvimento da coordenação denominada viso-motora, ou seja, uma coordenação que precisa do uso conjunto do olho e da mão, caracterizada como elemento essencial na construção da ação de preensão combinada à ação de submissão em relação ao objeto. Essas ações, realizadas de forma

conjunta com o adulto, acabam fornecendo à criança um leque de possibilidades para que ela opere com o mundo ao seu redor, permitindo a ela relacionar-se com aquilo que já foi internalizado pelo adulto e que para isso foi mediado. Ainda sobre o ato de apreensão do bebê, destacam Cheroglu e Magalhães (2016, p. 105):

Uma vez formado o ato de apreensão no bebê, em meio ao contexto de renovado interesse pelo entorno, seus movimentos e ações adquirem novas qualidades. A partir de então, evidencia-se o surgimento de variados movimentos reiterativos e, simultaneamente, cadeias de movimentos em série com objetos.

As autoras, pautadas em Elkonin (2009), explicitam que dentre tais movimentos estão aqueles que o bebê aprendeu de forma separada, ou seja, enquanto relaciona-se com o objeto. Os movimentos se desenvolvem primeiramente por meio de palmadas, pois a criança, ao relacionar-se com o objeto, age sobre esse dando pequenas palmadas, depois ela realiza alguns chacoalhões, na sequência brinca com o objeto pegando-o em uma das mãos, em seguida levando à outra, oscila o objeto, dentre outros. A realização de movimentos mais complexos, nos quais o bebê transforma os objetos, ocorrerão no período entre os sete a oito meses de idade, já que mesmo que de forma primitiva faz o uso de ferramentas e dá início ao pensamento instrumental.

É possível destacar que, segundo Cheroglu e Magalhães (2016), após esse período o bebê já inicia uma nova forma de manipulação dos objetos. É por meio da “atividade de comunicação emocional direta” (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016, p. 106) que o bebê torna mais complexos seus processos psíquicos e assim, terá o suporte para a formação plena de suas capacidades. Na relação entre o bebê e o adulto ocorre a mediação de determinados objetos de caráter social, os quais fazem parte da bagagem cultural do adulto, o que significa que tudo isso está envolto em um contexto de formação que gradualmente dará sustentação para o desenvolvimento de uma nova atividade-guia.

A crise do primeiro ano se inicia, como postula Pasqualini (2009), quando a criança realiza as primeiras formas de utilização de alguns instrumentos e começa a fazer uso de suas primeiras palavras munidas da função de expressão de desejos. Assim, o que determina seu início não é a idade cronológica, mas sim o processo de desenvolvimento. Essa crise, segundo Vigotski (1996, p. 258, tradução nossa), “delimita o primeiro ano da primeira infância”²¹, o autor a define em três momentos característicos. O primeiro deles refere-se à questão do

²¹ “[...] *la crisis del primer año delimita el primer año de la infancia temprana*” (VYGOTSKI, 1996, p. 258).

andar, pois a criança se encontra no impasse entre saber ou não andar, lembrando que existe um processo gradual que, por meio de mediações por outrem e no qual a criança tem o adulto como modelo, a leva a andar, não sendo, portanto, algo repentino.

Já o momento seguinte possui como característica a linguagem, a qual não se encontra em estágio bem definido no primeiro ano, pois a fala ainda se encontra incipiente, em processo de desenvolvimento. Assim como o andar, a linguagem não surge de forma repentina, necessitando de mediações e de certo tempo para ser desenvolvida.

O que caracteriza o terceiro momento são questões referentes ao afeto e também às vontades do bebê. Vigotski (1996), pautado em E. Krestschmer (1972), estabelece que nesse período a criança demonstra algumas características iniciais que envolvem reações adversas como o protesto, momentos de oposição, dentre outros.

Na idade crítica essas reações se manifestam, às vezes, com grande intensidade e acuidade principalmente nos casos de uma educação incorreta, convertendo-se em autênticos ataques hipobúlicos cuja descrição está relacionada com a concepção da infância difícil (VYGOTSKI, 1996, p. 319, tradução nossa).²²

Essas reações são comuns em momentos nos quais ocorre a negação de algo à criança ou momentos de incompreensão do adulto referente às necessidades ou vontades dela. Segundo Vigotski (1996), elas acontecem geralmente quando a criança se depara e vai contra algumas proibições e recusas. Esses momentos acabam por gerar na criança reações que se caracterizam como uma regressão em relação ao seu comportamento, já que ela aparenta retroceder para um nível anterior. A criança apresenta reações drásticas como não aceitar caminhar quando solicitado, jogar-se bruscamente no chão, distribuir pontapés, dentre outros, evidenciando a negação em relação às disposições do adulto.

Segundo Vigotski (1996), a crise do primeiro ano não se caracteriza apenas por momentos negativos, pois traz também aspectos positivos ao desenvolvimento da criança, visto que há uma intensificação do desenvolvimento da linguagem e em relação ao aspecto motor, já que a criança deixa suas mãos livres ao iniciar o ato de caminhar.

A primeira infância, como postula Vigotski (1996), é o período estabelecido entre o primeiro e o terceiro ano de vida da criança, caracterizado, segundo Chaves e Franco (2016), por ser aquele em que a criança apresenta uma forma de domínio ativa em relação às

²² “En la edad crítica esas reacciones se manifiestan, a veces, con gran intensidad y agudeza principalmente en casos de una educación incorrecta, convirtiéndose en autênticos ataques hipobúlicos cuya descripción está unida con la concepción de la infancia difícil” (VYGOTSKI, 1996, p. 319).

atividades cujo princípio está voltado para os objetos e instrumentos e há também um desenvolvimento em relação à inteligência prática. Isso ocorre devido ao contato da criança com o adulto, já que o outro apresenta a ela as produções humanas, demonstrando as funções dos objetos e as formas de como utilizá-los. Nesse período, ocorre uma queda em relação à atividade, cujo princípio se estabelece pela comunicação emocional realizada de forma direta e se inicia a “**atividade objetal manipulatória**” (CHAVES; FRANCO, 2016, p. 112, grifo das autoras), sendo que a base para essa transição é o fato de a criança, nesse momento, apresentar suas capacidades motoras mais desenvolvidas.

De acordo com Leontiev (2004), nesse estágio do desenvolvimento psíquico da criança o que prevalece é a atividade objetal manipulatória e as funções psíquicas da criança encontram-se voltadas para determinado objeto. Esse período é aquele em que a criança começa cada vez mais a fazer parte de tudo aquilo que está ao seu redor, dando início ao contato com a atividade especificamente humana. Nesse momento, a criança passa a reproduzir tudo aquilo que o homem faz por meio de objetos especificamente humanos, compreendendo a forma concreta do mundo. Assim, o fundamento geral das particularidades da criança compreende a posição em que ela realmente se encontra, ou seja, seu lugar objetivo perante o mundo, permitindo que descubra as complexas relações especificamente humanas, compreendendo assim o mundo ao seu redor.

Ainda segundo Leontiev (2004), nesse período, a criança apresenta dois círculos de relações sociais. O primeiro deles abrange aqueles que fazem parte de sua vida de forma mais íntima, em geral, membros da família ou aquelas pessoas que estão constantemente junto a ela. As relações da criança com essas pessoas determinarão a forma como ela se relacionará com o restante das pessoas que constituem o mundo. O segundo grupo constitui o círculo em que estará presente o restante das pessoas do universo e suas relações serão estabelecidas conforme mediações ocorridas no primeiro grupo.

É durante o primeiro ano de existência da criança, segundo Facci (2004), que se inicia a estruturação da conduta do sujeito e surgem gradativamente novos procedimentos do comportamento do indivíduo em razão de suas condições de vida, que são estabelecidas pelo aspecto social e em virtude da influência em relação ao âmbito educativo que o sujeito sofre daqueles que fazem parte de seu entorno.

Ainda nesse primeiro ano da existência do bebê, o adulto representa o foco central da atenção, sendo que ao fim dele, a atenção da criança é redirecionada para os objetos que foram apresentados a ela anteriormente em sua relação com o adulto, já que esses podem ser

apanhados pela criança de forma autônoma, de modo a serem explorados (CHAVES; FRANCO, 2016).

Ao adentrar no período final do primeiro ano, a criança já apresenta uma série de mudanças que interferem diretamente na forma como se relacionará com o meio a sua volta, “apresenta maior desenvolvimento motor, porta-se de modo mais autônomo, algumas já caminham e iniciam a expressão verbal” (CHAVES; FRANCO, 2016, p. 113). Todas essas características que estão se desenvolvendo darão base para que a criança possa tocar em tudo que se encontra ao seu alcance. Cabe mencionar que nesse período da primeira infância o que prevalece é a percepção e sobre isso Pasqualini (2009) declara:

Sendo a percepção a **função básica** dessa idade, ela se encontra, segundo Vygotski (1996), em condições sumamente propícias para o seu desenvolvimento. A partir dos apontamentos sobre o desenvolvimento da linguagem e da percepção, o autor afirma que a **nova formação central** dessa idade é o **surgimento da consciência** (PASQUALINI, 2009, p. 37, grifos das autoras).

A percepção atua juntamente com diversas funções, por meio dela a criança começa a ter consciência de si e do meio no qual está inserida. A percepção encontra-se estritamente ligada aos movimentos, pois é por meio deles que a criança faz importantes descobertas, tanto subjetivas quanto externas. Sendo assim, o período entre o primeiro e o terceiro ano de vida é aquele em que a criança apresenta um salto em seu desenvolvimento tanto no aspecto psíquico quanto motor. A percepção encontra-se gradativamente em desenvolvimento e dessa forma surgem os primeiros resquícios da consciência, pois a criança começa a compreender aquilo que está ao seu redor se utilizando de novos mecanismos para relacionar-se com tudo que se encontra em seu entorno. Segundo Chaves e Franco (2016), a percepção apresenta duas importantes características. A primeira delas se refere a sua natureza afetiva, já que a criança demonstra afeto em suas relações com o objeto e a segunda característica está atribuída ao fato de a percepção apresentar papel principal na primeira infância, como já mencionado. Cabe aqui destacar que a percepção e o pensamento são duas vertentes que não se separam. Sobre isso, destaca Vigotski (1996, p. 379, tradução nossa):

A percepção, portanto, não está separada do pensamento visual-direto. O processo do pensamento visual-direto está ligado a denominação semântica dos objetos. Quando eu digo: este objeto é um relógio e logo vejo o relógio de uma torre totalmente diferente do primeiro, que também é denominado

relógio, percebo o referido objeto como o representante de uma determinada classe de objetos, ou seja, o generalizo.²³

A percepção semântica encontra-se intrinsecamente relacionada ao pensamento visual-direto, é por meio de tal relação que a criança começa a classificar os objetos e generalizá-los dando início a um conhecimento mais abstrato. Segundo Pasqualini (2009), a percepção semântica é um dos principais aspectos que surgem na primeira infância. Outro aspecto que merece destaque nesse período é o fato de a criança apresentar um desenvolvimento considerável de sua linguagem. Sobre a primeira infância, Vigotski (1996, p. 366, tradução nossa) destaca:

[...] creio que a primeira-infância é precisamente o estágio em que surge a estrutura semântica e sistêmica da consciência, quando surge a consciência histórica do ser humano existente para outros e, conseguinte, para a própria criança. Constitui um centro a partir do qual pode entender também todas as peculiaridades qualitativas da relação da criança com a situação externa, a atividade da criança para com sua relação com outras pessoas assim como suas diversas atividades.²⁴

Como menciona o autor, a primeira infância é um período em que se desenvolve a estrutura semântica da criança, tendo como referência a linguagem. Nesse período, a criança começa a compreender-se como sujeito histórico e social desenvolvendo características especificamente humanas. Segundo Chaves e Franco (2016), a linguagem passa a ser uma forma de comunicação para a criança, já que apresenta probabilidades dela compreender a fala do outro e expressar suas vontades utilizando as palavras. Ocorrerá assim certa reestruturação em relação à percepção da criança, visto que ela passará a compreender que os objetos fazem parte de uma mesma estrutura e de uma mesma categoria, visto que apresentam certos aspectos físicos e também significados sociais que os definem como tal. O desenvolvimento da linguagem ocorre, principalmente, pelo motivo de que, ao apresentar

²³ “La percepción, por tanto, no está separada del pensamiento visual-directo. El proceso del pensamiento visual-directo está unido con la denominación semántica de los objetos. Cuando yo digo: este objeto es un reloj y veo luego el reloj de una torre totalmente diferente del primero, que también denominan reloj, percibo dicho objeto como el representante de una determinada clase de objetos, o sea, los generalizo” (VYGOTSKI, 1996, p. 379).

²⁴ “[...] creo que la temprana edad es, justamente, la etapa en la cual surge la estructura semántica y sistémica de la conciencia, cuando surge la conciencia histórica del ser humano existente para otros y, por conseguinte, para el propio niño. Constituye un centro a partir del cual pueden entenderse asimismo todas las peculiaridades cualitativas de la relación del niño con la situación exterior, la actitud del niño hacia su relación con otras personas, así como sus diversas actividades” (VYGOTSKI, 1996, p. 366).

interesse pela manipulação dos objetos, a criança busca também a compreensão da função social dos mesmos. A respeito do uso da linguagem, mencionam as autoras:

Como os gestos do adulto e outras formas “mudas” de ensino não satisfazem a necessidade da criança de compreender a função do objeto, ela passa a requerer essas informações do adulto, o que lhe exigirá não apenas compreender, mas também fazer uso da linguagem verbal (CHAVES; FRANCO, 2016, p. 114).

Isso posto, é possível compreender com clareza que a atividade objetual manipulatória desencadeia na criança uma característica psíquica nova, uma vez que a motiva a falar e ao desenvolver sua linguagem ocorre também o desenvolvimento do pensamento, pois um não existe sem o outro. Em relação ao pensamento, destaca Vigotski (2009):

O próprio pensamento não nasce de outro pensamento, mas do campo da nossa consciência que o motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções. Por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva (VIGOTSKI, 2009, p. 479).

O pensamento permite à criança agir de forma menos impulsiva, pois quando há pensamento, há consciência do objetivo de suas ações. Desse modo, a criança compreende suas necessidades e interesses e por meio do pensamento direciona suas ações para satisfazer as necessidades e buscar seus interesses.

Ainda no período referente à primeira infância, Vigotski (2009) destaca que em meados de seus dois anos, a criança apresenta algumas alterações em relação ao pensamento e à fala. Nesse período, as curvas evolutivas que caracterizam o pensamento e aquelas que estabelecem a fala, que até o momento encontram-se desconexas, acabam por encontrar-se e seguir o mesmo caminho, iniciando uma forma ainda inexistente e específica do comportamento humano, ou seja, a linguagem da criança torna-se mais complexa por atingir um patamar intelectual e seu pensamento começa a manifestar-se de forma verbalizada. Cabe salientar que nesse momento, por sua necessidade de comunicação, a criança busca qual o signo de determinado objeto, já que este signo será de grande serventia no momento da comunicação.

As novas relações da criança com o meio na primeira infância podem compreender-se no estudo do desenvolvimento da linguagem infantil, já que o desenvolvimento da linguagem como meio de comunicação, como meio de compreensão da linguagem daqueles que lhe rodeiam, representa a linha

central de desenvolvimento da criança dessa idade e mudanças essenciais em suas relações com o meio circundante (VYGOTSKI, 1996, p. 350, tradução nossa).²⁵

A linguagem possui como principal função a comunicação e para que essa se efetive a ela deve ser caracterizada como uma atividade que apresente em si certa ligação entre as pessoas (VYGOTSKI, 1996). Cabe aqui mencionar que para haver linguagem é necessário que haja pensamento, pois a mesma ocorre quando há a verbalização do ato de pensar. Nesse sentido:

O pensamento vem a ser a reconstrução prática visual-direta da situação, do campo que se percebe. O pensamento atinge o seu máximo desenvolvimento na generalização. Em dado período, a criança fala e fala com ele sobre o que vê. Ao encontrar-se a frente das coisas ele as domina e assim se manifesta a relação das coisas com sua atribuição objetal. Todas as funções infantis estão imersas na percepção (VYGOTSKI, 1996, p. 364, tradução nossa)²⁶.

Quando há o princípio do pensamento na criança, ele não possui caráter externo e sua gênese ocorre de forma subjetiva. Apenas com o desenvolvimento da linguagem esse pensamento se tornará externo. Na visão de Chaves e Franco (2016, p. 115):

A apropriação da linguagem irá duplicar o mundo perceptível, possibilitando à criança operar com os objetos na sua ausência para além das coisas observáveis e manipuláveis diretamente. A possibilidade de superar os limites da experiência sensorial amplia drasticamente o mundo da criança.

É importante destacar que a apropriação da linguagem se dá por meio da mediação, porque o adulto dá nome aos objetos atribuindo assim significado a eles. Vale aqui destacar que o desenvolvimento da linguagem dá abertura à gênese da estruturação do jogo, no qual se encontram as premissas para a próxima atividade dominante (CHAVES; FRANCO, 2016). Quando ocorre o jogo, como afirma Vigotski (1996), a criança apresenta uma forma singular de relacionar-se com seu meio objetivo, pois o jogo permite a ela criar diversas maneiras

²⁵ “Las nuevas relaciones del niño con el medio en la infancia temprana pueden comprenderse en el estudio del desarrollo del lenguaje infantil, ya que el desarrollo del lenguaje como medio de comunicación, como medio de comprensión del lenguaje de los que le rodean, representa la línea central de desarrollo del niño de esa edad y cambia esencialmente sus relaciones con el medio circundante” (VYGOTSKI, 1996, p. 350).

²⁶ “El pensamiento viene a ser la reconstrucción práctica visual-directa de la situación, del campo que se percibe. El pensamiento alcanza su máximo desarrollo en la generalización. En dicho período el niño habla y hablan con él de lo que ve. Al encontrarse delante de las cosas, él las denomina y así se manifiesta la relación de las cosas con su atribución objetal. Todas las funciones infantiles están inmersas en la percepción” (VYGOTSKI, 1996, p. 364).

irreais de relacionar-se com os objetos, transferindo suas propriedades para outros objetos. Cabe aqui mencionar que o jogo da primeira infância não é o jogo propriamente dito, que surgirá na idade pré-escolar, no qual a criança realiza com os brinquedos fatos que ocorrem na vida real. O jogo torna-se mais complexo criando novas características que o definem como tal, mesmo que de maneira extremamente rudimentar. Essa complexidade geralmente ocorre quando a criança adentra no terceiro ano de vida. Nesse período, o jogo vai representar para ela diversos significados, tornando-se fictício em determinados momentos.

Ao fim do período da primeira infância, no dizer de Chaves e Franco (2016), ao observar tudo que o adulto faz e constatar aquilo que ela ainda é incapaz de fazer, a criança representa para si de forma mais nítida as possibilidades e as ações que pode executar. É possível destacar que quando a criança adquire tal conhecimento sobre si mesma ocorre a transição desse período que caracteriza a primeira infância. Nesse momento, fica evidente a busca da criança pela independência, pois quer executar suas ações de forma autônoma, mas cabe mencionar que nem todos os desejos da criança poderão ser realizados, iniciando a crise dos três anos.

Ao falar sobre a crise dos três anos, é possível estabelecer algumas características que fazem com que seja determinada, no entanto é preciso mencionar que para compreender tal momento crítico da criança é necessário se atentar para a situação real em que a mesma se encontra, suas condições de vida e as relações estabelecidas entre ela e aqueles que estão a sua volta. Vigotski (1996) estabelece quatro características principais que definem esse período. A primeira delas é o negativismo caracterizado pelas reações de oposição em relação a tudo aquilo que é proposto pelo adulto. Geralmente ela busca realizar tudo que o adulto determina ser proibido a ela, ou seja, se opõe sempre ao que é solicitado pelo adulto. É importante destacar que o negativismo não se enquadra como desobediência. Em Vigotski (1996, p. 369, grifo do autor, tradução nossa), vamos encontrar o seguinte esclarecimento:

Uma manifestação de negativismo é quando a criança não quer fazer algo pelo simples fato de que a proposta parte de um adulto, quer dizer, não se trata de uma reação contra o conteúdo do mesmo, mas por vir de outro. A característica distintiva do negativismo, aquilo que lhe diferencia da desobediência atual, é que a criança não obedece **porque o adulto lhe solicitou.**²⁷

²⁷ “Una manifestación de negativismo es cuando el niño no quiere hacer algo por el simple hecho de que la propuesta parte de un adulto, es decir, no se trata de una reacción contra el contenido de la misma, sino por provenir de otro. El rasgo distintivo del negativismo, aquello que le diferencia de la desobediencia corriente, es que el niño no obedece **porque se lo han pedido**” (VYGOTSKI, 1996, p. 369, grifo do autor).

O negativismo se difere da desobediência pelo fato de que, segundo Vigotski (1996), na desobediência a criança desobedece em prol daquilo que ela gosta de fazer, ou seja, pelo conteúdo da atividade, já no negativismo ela não realiza as atividades pelo fato de que alguém pediu a ela para fazer, ou seja, ocorre pelo fato social, já que parte de outra pessoa. Assim, é possível afirmar que no negativismo a criança vai totalmente contra aquilo que possui vontade de fazer deixando com que o afeto não seja a prioridade em suas ações.

A segunda característica da crise em questão é determinada, segundo Vigotski (1996), pela teimosia que ocorre quando a criança passa a receber exigências que não coincidem com seus desejos. No lugar de acatar o que é solicitado pelo adulto a criança impõe suas vontades para contrariá-lo e determina que essas sejam prontamente atendidas, caso contrário ela não desiste e continua a insistir em não aceitar o que foi proposto. Nessas situações de teimosia a criança não altera sua posição diante do solicitado pelo adulto, ela permanece com sua ação mesmo que sua vontade seja outra. Na teimosia, a criança realiza a ação contrária ao adulto simplesmente pelo fato da ordem vir do adulto, aqui ela não realiza por sua própria vontade.

Em relação à terceira característica da crise dos três anos, Vigotski (1996) determina esse período como “idade da rebeldia”. Refere-se ao fato da criança não ter como referência o adulto nem a si mesma, ou seja, ela não vai contra o que é imposto pelo adulto e muito menos por aquilo que determinou para si, ela vai contra as regras de cunho educativo que lhe são impostas. Aqui a criança apresenta estar sempre descontente em relação a todas as propostas voltadas a ela e tudo aquilo que se faz por ela.

A quarta e última característica da crise dos três anos é definida pela “voluntariedade, insubordinação”. Essa última característica representa a criança que não aceita que o adulto faça nada por ela, pois prima por sua independência, aqui ela apresenta vontades próprias que independem do adulto e não aceita que os outros façam as coisas para ela, pois quer fazê-las sozinha.

É importante destacar que a crise dos três anos não traz consigo apenas momentos negativos, mas também aspectos positivos ao desenvolvimento da criança. Segundo Vigotski (1996), por meio da crise dos três anos ocorrem novas formações em relação a aspectos da personalidade e se por algum motivo a criança não passar por essa crise poderá acarretar em um atraso no que se refere à prática de realizar suas escolhas e em seu afeto, em outras palavras, a criança terá um atraso no que se refere a sua personalidade. Dessa forma, cabe aqui mencionar que mediante a crise dos três anos ocorre também a crise que se refere à formação da personalidade da criança, já que “a crise é resultado da reestruturação das

relações sociais da criança” (VYGOTSKI, 1996, p. 375, tradução nossa)²⁸. Nesse sentido, é possível afirmar que os momentos de crise também são importantes para o desenvolvimento da criança, porque possibilitam novas formações para o sujeito, pois há uma mudança de sua atitude social diante daqueles que fazem parte de seu meio objetivo. Assim, existem inúmeras ações sociais que acabam por interferir na formação da personalidade da criança, já que a crise nada mais é do que o resultado de uma intensa reestruturação das relações que ocorrem entre a personalidade do sujeito e aqueles que se encontram ao seu redor.

Dos três aos sete anos de idade, o período pré-escolar se define como um momento de transição na vida da criança, pois ela está partindo da primeira infância para o período escolar. A primeira infância, segundo Lazaretti (2016), representa a base para o período pré-escolar e nela encontra-se o gérmen das brincadeiras que possuem como ápice os papéis sociais. A criança mantém constante relação com os adultos e em meio a tais relações os adultos organizam e realizam ações utilizando determinados objetos, introduzindo também os modos sociais de utilização desses instrumentos.

Por isso, podemos afirmar que a função social dos instrumentos é construída historicamente pela humanidade, sendo cristalizada e representada pelos homens no modo de uso dos objetos. Por esse motivo, ao manipular os objetos, a criança não descobre sua função de forma autônoma, pelo contrário, necessita da orientação do adulto que se torna uma referência para suas ações. Nesse sentido, cabe mencionar que a intervenção do adulto é indispensável para que a criança aprenda a realizar suas ações fazendo uso dos objetos (LAZARETTI, 2016).

Cada vez mais se relacionando com os objetos e descobrindo suas funções por meio da intervenção do adulto, a criança acaba desenvolvendo progressivamente suas ações em relação aos objetos e por meio delas “no período pré-escolar, a atividade principal passa a ser o **jogo ou a brincadeira**” (FACCI, 2004, p. 69, grifo da autora). Um forte indicativo de que as brincadeiras que envolvem papéis sociais estão evoluindo ocorre quando os pequenos tornam constante o fato de substituir os objetos de suas brincadeiras por outros. Sobre isso, discorre Lazaretti (2016, p. 130, grifo da autora) ao enfatizar que “a substituição das ações com os objetos é o princípio da **atividade lúdica**”. Durante suas brincadeiras, a criança não apresenta ainda uma relação lógica, as atividades ainda não possuem uma organização cronológica. No momento de suas brincadeiras a criança não consegue realizar duas ou mais ações, mas apenas uma, como descrito por Lazaretti (2016, p. 131):

²⁸ “[...] *la crisis es producto de la reestructuración de las relaciones sociales del niño*” (VYGOTSKI, 1996, p. 375).

Essas ações desconexas, sem uma continuidade lógica cotidiana, são essenciais para o desenvolvimento das brincadeiras, já que nelas identificamos elementos primários para a sua complexificação e evolução, o que permite à criança migrar para ações cada vez mais concatenadas e, aos poucos, apropriar-se da continuidade lógica das ações que se processam no dia a dia de uma pessoa.

Durante a evolução da brincadeira, no momento em que a criança introduz o seu nome ao denominar-se durante a atividade, se reconhecendo como uma pessoa que pratica determinada ação que outrora foi realizada pelo adulto utilizando determinados objetos, indica que a criança está adentrando na brincadeira que abrange os papéis sociais (LAZARETTI, 2016). Como postula Facci (2004), a criança passa a ter consciência dos objetos e de todas as ações realizadas pelo homem que possuem o auxílio de tais objetos quando passa a operar com os mesmos.

A mudança de estágio ocorre quando a posição da criança muda e o conteúdo de suas relações também muda. Nesse sentido, Leontiev (2004) afirma que o determinante da passagem da criança que se encontra no período pré-escolar para o escolar encontra-se diretamente relacionado com o fato de nesse momento ocorrer o ingresso da criança no âmbito escolar. Assim, ao adentrar na escola, a atividade dominante é modificada possibilitando novas formações à criança, iniciando a crise dos sete anos.

A crise dos sete anos é um período que ocorre no início da idade escolar. Vigotski (1996) a define como a ligação entre o período pré-escolar e o escolar. O que caracteriza principalmente esse momento é o fato de a criança deixar de ser espontânea. Essa perda ocorre em decorrência de fatos que levam a criança a não diferenciar aquilo que faz parte de sua vida interior e o que está direcionado a sua vida exterior e, desse modo, sua conduta, assim como sua atividade, acabam por deixar de fazer parte de um todo que apresenta em seu interior suas especificidades. É importante destacar que a crise dos sete anos não apresenta apenas aspectos negativos, mas também aspectos positivos em relação ao desenvolvimento da criança, já que nesse período ela apresenta maior desenvoltura em relação a sua independência alterando a forma como se relaciona com outras crianças.

Segundo Pasqualini (2009), nesse período, a criança começa a compreender suas ações sendo capaz de fazer julgamento das mesmas, agregando valor em relação ao seu posicionamento quando estabelecido em meio social. Além disso, ela passa a agregar significado para suas vivências tendo consciência delas. Após passar pela crise dos sete anos a criança adentra no período que se refere à idade escolar.

A idade escolar é o período que ocorre, como destaca Vigotski (1996), aproximadamente entre os oito e dez anos de vida da criança, caracterizado por ser a transição entre a idade escolar e a puberdade. Esse momento do desenvolvimento psíquico do sujeito apresenta como atividade principal do desenvolvimento da criança, como postula Asbhar (2016), o estudo. Segundo a autora, por ser a atividade guia de tal período, o estudo atua de modo a suscitar o desenvolvimento, pois por meio dele ocorrem novas mudanças no sujeito que resultam na construção de formas psíquicas superiores. De acordo com Leontiev (2004), nesse período, a criança passa a ter obrigações sociais, diferentemente do estágio anterior, no qual suas obrigações eram apenas em relação aos pais e educadores. Agora ela será responsável por estabelecer o lugar que ocupa em sua vida objetiva, determinando a função e a atribuição que terá perante a sociedade e assim, por meio de suas ações, a criança definirá o conteúdo de toda a sua vida.

A atividade principal passa a ser o estudo, pois aproximadamente nesse período, como menciona Facci (2004), a criança adentra na escola. É importante destacar que nesse período “o estudo serve como intermediário de todo o sistema de relações da criança com os adultos que a cercam, incluindo a comunicação pessoal com a família” (FACCI, 2004, p. 70). Ainda sobre essa importante atividade, Asbhar (2016, p. 171) destaca:

Entender a atividade de estudo como a atividade principal nesse período significa compreendê-la como uma atividade que promove o desenvolvimento humano e que tem como característica produzir a constituição de uma neoformação psicológica essencial ao processo de humanização: a formação do pensamento teórico.

A atividade de estudo é posta aqui como aquela que realmente coloca a criança em atividade não permitindo que ela permaneça no patamar das ações, ou seja, a criança deve estar envolvida de tal forma que sejam desenvolvidas suas capacidades psíquicas mais importantes. Como destaca Asbhar (2016), ela não deve se confundir com certas ações corriqueiras no dia a dia escolar, pois para ser atividade é preciso que haja em concomitância fim e motivo, ou seja, se a finalidade é realmente a formação efetiva de um pensamento que tenha como base o conhecimento científico. Nesse sentido, a atividade é característica específica da espécie humana e para que ela ocorra, como menciona Leontiev (2004), deve haver um elo entre o motivo e um determinado objeto, visto que tal ligação está envolta pelas relações sociais. É importante destacar que para que a atividade em questão ocorra há a necessidade de se formar novos motivos na criança e, como defende Asbhar (2016), para que tal atividade se efetive o motivo que deve conduzir as ações da criança deve ser o aprender.

Ao fim da idade escolar, a criança adentra em mais um momento de crise em seu desenvolvimento, iniciando a crise dos treze anos, na qual ocorre uma grande mudança no decurso do desenvolvimento do sujeito porque ele transcende da infância para a adolescência, ou seja, a criança deixa o período escolar e inicia a puberdade.

No entendimento de Vigotski (1996), nesse período, assim como nos demais momentos de crise, ocorre forte declínio em relação ao rendimento escolar do sujeito. Na crise dos treze anos, essa decaída ocorre em virtude de certas mudanças “da atitude do visual-direto a compreensão e dedução” (VYGOTSKI, 1996, p. 259, tradução nossa)²⁹. Assim, há uma diminuição na capacidade de trabalho do sujeito temporariamente, lembrando que há sempre um aspecto positivo por detrás dos negativos, pois surgem formas superiores antes inexistentes. Em outras palavras, a crise dos treze anos caracteriza-se por certa redução nas atividades do sujeito, no entanto, apesar de ser um momento determinado como negativo, a criança estabelece com aqueles que se encontram a sua volta novas relações sociais e isso permite a construção de novas formas superiores no sujeito que resultam em características específicas da personalidade e que antes não estavam presentes no indivíduo. Ao fim da crise dos treze anos, se inicia o período da adolescência, cujo caráter está sempre relacionado ao aspecto biológico. No entanto, como destaca Vigotski (1996), a adolescência não deve ser caracterizada apenas pelo aspecto biológico, mas também social, já que o adolescente, assim como todo ser humano, é um ser de caráter social e histórico. Sobre essa caracterização errônea, esclarece o autor:

Perdem também de vista que a par da maturação social e o enraizamento do adolescente na vida social seus interesses não se aproximam mecanicamente, como um líquido em um recipiente vazio, nas formas biológicas de suas atrações, mas que por si mesmos, no processo de desenvolvimento interno e da reestruturação da personalidade, reconstruem as suas próprias formas de atrações, elevando-as a um degrau superior e transformando-as em interesses humanos, por si mesmos se convertem em momentos integrantes da personalidade (VYGOTSKY, 1996, p. 36, tradução nossa).³⁰

²⁹ “[...] de la actitud de lo visual-directo a la comprensión y deducción” (VYGOTSKI, 1996, p. 259).

³⁰ “Pierden asimismo de vista que a la par de la maduración social y el arraigo del adolescente en la vida social sus intereses no se vierten mecánicamente, como un líquido en un recipiente vacío, en las formas biológicas de sus atracciones, sino que por sí mismos, en el proceso del desarrollo interno y de la reestructuración de la personalidad, reconstruyen las propias formas de atracciones, elevándolas a un peldaño superior y transformándolas en intereses humanos, por sí mismos se convierten en momentos integrantes de la personalidad” (VYGOTSKI, 1996, p. 36).

Assim, na adolescência ocorre uma reestruturação da personalidade, é um novo período de transição e, conseqüentemente, “com uma outra atividade principal: a **comunicação íntima pessoal** entre os jovens” (FACCI, 2004, p. 70, grifo da autora).

Segundo Leontiev (2004), a passagem para esse estágio ocorre quando o sujeito passa a ser inserido nas diferentes maneiras que se estabelece a vida em sociedade. Em relação ao aspecto da consciência, a passagem do estágio anterior para este consiste no aparecimento de certas atitudes de cunho crítico devido às inúmeras exigências que lhe são colocadas, que determinam como o sujeito deve agir perante a sociedade, quais as qualidades específicas do adulto. Nesse momento, se dá também o surgimento de novos interesses que ocorrem especificamente no âmbito teórico. É importante destacar que o que determina o percurso do psiquismo do sujeito em relação ao desenvolvimento das forças motrizes é:

[...] a modificação do lugar que a criança ocupa no sistema das relações sociais, é, porém, evidente que este lugar não determina por si só o desenvolvimento. Ele caracteriza simplesmente o nível atingido num dado momento. O que determina diretamente o desenvolvimento do psiquismo da criança é a sua própria vida, o desenvolvimento dos processos reais desta vida, por outras palavras, o desenvolvimento desta atividade, tanto exterior como interior (LEONTIEV, 2004, p. 309-310).

Desse modo, é possível afirmar que para ocorrer atividade que influencie tanto no aspecto intrínseco como no extrínseco há uma dependência das condições em que vive o sujeito. O adolescente, ao relacionar-se com aqueles que estão em seu entorno social, como destaca Facci (2004), acaba por buscar diferentes maneiras de posicionar-se perante sua realidade e isso interfere tanto nas questões referentes ao âmbito social quanto pessoal. A adolescência, por ser um período de transição como os demais, é caracterizada também, como aponta Vigotski (1996), como um momento de mudanças de interesses, já que aquilo que anteriormente era de interesse da criança passa a não ser na adolescência, pois sua atividade principal se modificou e, nesse mesmo período, o sujeito atinge sua maturação sexual. A respeito dessas mudanças o autor destaca:

A fase mencionada é caracterizada sobretudo pelo fato de que seu conteúdo está constituído por dois momentos fundamentais: em primeiro lugar, pela redução e extinção do sistema de interesses anteriormente formados (daí sua índole negativa, contestatória) e, em segundo lugar, pelos processos de maturação e aparição das primeiras atrações orgânicas que sinalizam o início de maturação sexual (VYGOTSKI, 1996, p. 28, tradução nossa).³¹

³¹ “La fase mencionada se caracteriza sobre todo por el hecho de que su contenido está constituído por dos momentos fundamentales: en primer lugar, por lá reducción y extinción del sistema de intereses

Devido à junção desses dois fatores, por vezes, o adolescente acaba por ter seus interesses reduzidos. Esse período de transição representa grandes conflitos para o sujeito, já que, como aponta Vigotski (1996), o mesmo deixa no passado aquilo que o caracteriza como criança e enfrenta grandes mudanças tanto em âmbito pessoal quanto social.

Vigotski (1996) faz menção sobre a crise dos dezessete anos, no entanto não adentra profundamente nas características de tal período, em decorrência disso optamos por trazer outros autores para discutir o assunto. Anjos (2013), respaldado em Elkonin (1987) defende que a adolescência, assim como os demais períodos do desenvolvimento, apresenta a atividade principal. A adolescência, diferentemente dos demais períodos, é caracterizada por duas atividades principais, são elas: “**comunicação íntima social** (primeiro grupo) e **atividade profissional/de estudo** (segundo grupo)” (ANJOS, 2013, p. 107, grifos do autor).

O autor destaca que, nesse período, há certa dificuldade em relação à identificação da atividade principal devido ao fato de que a atividade principal desse momento se caracteriza por ser o estudo, a mesma do período da infância, ou seja, idade escolar. Na adolescência, o sujeito tem sua valorização baseada no estudo, assim, se apresenta bom desempenho em suas atribuições escolares, terá certa aceitação que não conseguiria de outra forma.

anteriormente formados (de aquí su índole negativa, contestataria) y, en segundo lugar, por los procesos de maduración y aparición de las primeras atracciones orgánicas que señalan el inicio de la maduración sexual” (VYGOTSKI, 1996, p. 28).

3 EDUCAÇÃO INFANTIL: EM DISCUSSÃO O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO E O MOVIMENTO

Este capítulo apresenta como objetivo averiguar a influência do trabalho com o movimento no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de zero a três anos da Educação Infantil, contemplando a atividade principal, a qual se dá por meio da comunicação emocional (até um ano) e a atividade exploratória (até três anos) de acordo com a perspectiva histórico-cultural discutindo o que dizem os documentos oficiais para a Educação Infantil sobre o trabalho com o movimento. Buscando alcançar tal objetivo, neste capítulo faremos uma breve discussão sobre os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento sob a ótica da teoria histórico-cultural e, na sequência, discutiremos sobre o movimento na Educação Infantil e sua relação com a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, trazendo também o que dizem os documentos oficiais sobre esse assunto.

3.1 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Segundo Vigotski (2016), a aprendizagem do sujeito não deve ser entendida como algo que se inicia na escola, pois desde o nascimento a criança se relaciona com tudo aquilo que se encontra ao seu redor adquirindo novas experiências e construindo um imenso repertório que determinará o seu desenvolvimento. Fazendo uma breve retomada sobre o que foi dito anteriormente, o desenvolvimento da criança:

[...] se trata de um complexo processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, as metamorfoses ou transformação qualitativa de umas formas em outras, um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, o complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação (VYGOTSKI, 2000, p. 141).³²

³² “[...] se trata de un complejo proceso dialéctico que se distingue por una complicada periodicidad, la desproporción en el desarrollo de las diversas funciones, las metamorfosis o transformación cualitativa de unas formas en otras, un entrelazamiento complejo de procesos evolutivos e involutivos, el complejo cruce de factores externos e internos, un complejo proceso de superación de dificultades y de adaptación” (VYGOTSKI, 2000, p. 141, tradução nossa).

Isso posto, é possível compreender que o desenvolvimento é determinado por seus períodos e transformações e para que ele ocorra é necessária a existência de fatores internos e externos, visto que estarão sempre se relacionando e possibilitando que o sujeito desenvolva de forma mais complexa todas suas capacidades. Os fatores internos e externos irão atuar de forma a promover um leque de possibilidades, as quais são possíveis mediante o contato social, possibilitando ao sujeito aprender e desenvolver-se.

A relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento é bastante complexa e para compreendê-la é preciso mencionar alguns importantes conceitos determinados por Vigotski (2016). O primeiro deles é denominado “nível de desenvolvimento efetivo da criança” (VIGOTSKII, 2016, p. 111), e corresponde àquelas funções intelectuais findadas que resultaram de certos ciclos já finalizados do desenvolvimento do sujeito. No entanto, esse nível não engloba todo o desenvolvimento do indivíduo, pois nele não se enquadra aquele que ainda se encontra em maturação. O segundo nível de desenvolvimento caracteriza-se por ser aquele que ainda não se completou e que se encontra em seu estágio de maturação, esse é caracterizado por aquilo que a criança realiza com o auxílio de outrem, denominado “nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos” (VIGOTSKII, 2016, p. 112), porque a criança ainda necessita de auxílio para conseguir realizar determinadas tarefas. Cabe mencionar que entre esses dois níveis do desenvolvimento humano há outro importante conceito que é definido com uma área potencial do desenvolvimento e sobre isso o autor esclarece ao mencionar que “a diferença entre os níveis das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança” (VIGOTSKII, 2016, p. 112). Nesse sentido, essa área também denominada pelo autor como zona potencial é representada por aquilo que a criança faz com o auxílio de um adulto e, nesse caso, sem a mediação de outra pessoa, com independência, ela não realizará a tarefa.

Ao compreender o desenvolvimento considerando esse conjunto de conceitos, é possível afirmar que não devemos partir daquilo que já foi concluído no decurso do desenvolvimento da criança, pelo contrário devemos conceber que o desenvolvimento é um processo dinâmico que está sendo estruturado mediante as relações sociais. Assim, como defende Vigotski (2016), ao desenvolver-se a criança passa por um período de construção, ou seja, aquilo que ela inicialmente faz sob a mediação de outrem em determinado momento será executado de forma autônoma. Nesse sentido, a área potencial determina os futuros aspectos do desenvolvimento da criança. Desse modo, o ensino não deve ficar restrito ao que a criança já adquiriu, ao que já se concretizou em seu desenvolvimento, mas deve se basear naquilo que

se encontra em maturação e nas futuras aprendizagens da criança. Isso posto, Vigotski (2016, p. 114) destaca que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. Assim, a aprendizagem não se resume a ir atrás ou juntamente com o desenvolvimento, ela antecede o mesmo, acionando uma série de processos. De acordo com a teoria histórico-cultural, no processo de aprendizagem e desenvolvimento, para ser efetivo e qualitativo, há sempre a figura de outrem que diante de seu caráter mediador entre o conhecimento e a criança utiliza signos e instrumentos fazendo com que todo o processo se realize. Isso significa que por meio da mediação é possível desenvolver no sujeito estruturas especificamente novas que superam as mais elementares e são caracterizadas como aquelas que buscam a satisfação das necessidades mais básicas do sujeito, aquelas que determinam sua sobrevivência. Vigotski e Luria (2007, p. 43-44, grifos dos autores, tradução nossa) defendem que essas estruturas qualitativas são aquelas mais complexas.

Essas funções não são, do ponto de vista da filogênese, produto da evolução biológica da conduta, mas produto do desenvolvimento histórico da personalidade humana. E do ponto de vista da ontogênese estas funções contam também com uma história própria do desenvolvimento, estreitamente conectada com sua formação biológica, mas não coincide com ela e conjuntamente com essa linha biológica constroem uma segunda linha no desenvolvimento psíquico da criança. Denominamos a essas **funções superiores**, e com ela queremos significar em primeiro e mais destacado lugar seu papel no plano do desenvolvimento; para distingui-la da biogênese que designa-a das funções mais inferiores, nos debruçamos a denominar a sua história de formação e desenvolvimento, **sociogêneses das funções psíquicas superiores**, ressaltando assim a natureza social de seu surgimento.³³

Assim, essas funções psíquicas superiores se caracterizam por serem produzidas e desenvolvidas historicamente pela humanidade, caracterizando o homem. Vigotski e Luria (2007) apresentam as principais leis que determinam o desenvolvimento de todas as funções psíquicas especificamente humanas, aquelas definidas como superiores. A primeira destaca que o desenvolvimento de todas as funções superiores implica em uma intensa mudança no direcionamento do processo de desenvolvimento da criança e o posterior avanço nesse

³³ “Estas funciones no son, desde el punto de vista de la filogénesis, producto de la evolución biológica de la conducta, sino producto del desarrollo histórico de la personalidad humana. Y desde el punto de vista de la ontogénesis estas funciones cuentan también con una historia propia de desarrollo, estrechamente conectada con su formación biológica, pero no coincidente con ella y que conjuntamente con esa línea biológica construyen una segunda línea en el desarrollo psíquico del niño. Denominamos a estas funciones funciones superiores, y con ello queremos significar en primer y más destacado lugar su papel en el plan del desarrollo; para distinguirla de la biogénesis con que se designa la de las funciones más inferiores, nos inclinamos a denominar a su historia de formación o desarrollo, **sociogénesis de las funciones psíquicas superiores**, ressaltando así la naturaleza social de sus comienzos” (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 43-44, grifos dos autores).

processo gera novas formações; a segunda lei relaciona as funções superiores com as elementares destacando que aquelas mais elementares não desaparecem diante das superiores, mas são introduzidas nos sistemas psíquicos seguindo os novos comandos do sistema novo; a terceira lei menciona que em casos de patologia a desintegração de todas as funções superiores ocorre de forma inversa em relação ao modo como se dá sua construção.

Nesse sentido, o bom ensino é aquele que possibilitará o desenvolvimento de tais funções superando as de cunho mais elementares. Cabe destacar que as funções psíquicas superiores apresentam entre si uma comunalidade, já que se apresentam interligadas por meio de uma atividade simbólica. Nas palavras de Vigotski e Luria (2007, p. 49, tradução nossa):

[...] as funções superiores de percepção, memória, atenção, movimento e outras, tem demonstrado estar ligadas internamente ao desenvolvimento da atividade simbólica na criança e só é possível compreendê-las baseando-se na análise de suas raízes genéticas e na reconstrução que sofrem ao longo de sua história cultural.³⁴

Essa comunalidade que envolve as funções psíquicas superiores encontra-se na atividade simbólica, que é tudo aquilo que o homem construiu socialmente e que apresenta seu produto em forma de signos. Segundo Vigotski e Luria (2007), os signos operam de duas maneiras sequenciadas na conduta da criança: a primeira ocorre de forma interpsíquica, pois inicialmente a criança utiliza os signos para se relacionar socialmente e a segunda ocorre de forma intrapsíquica na qual a criança passa a utilizar os signos para controlar sua própria conduta. Isso mostra que o signo atua de forma a transferir para a personalidade da criança as atividades especificamente sociais.

Nesse sentido, os signos apresentam papel fundamental no desenvolvimento dos pequenos, a criança opera com os signos e para isso utiliza-se do movimento que não é caracterizado como um mero movimento muscular, mas como um movimento construído histórica e socialmente, orientado e resultado de uma estimulação inteiramente social.

³⁴ “[...] las funciones superiores de percepción, memoria, atención, movimiento y otras, han demostrado estar ligadas internamente al desarrollo de La actividad simbólica en el niño y sólo es posible comprenderlas basándose en el análisis de sus raíces genéticas y de la reconstrucción que sufren a lo largo de su historia cultural” (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 49).

3.2 OS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: EM DESTAQUE O MOVIMENTO

Acreditamos ser necessário mencionar brevemente o percurso histórico das políticas voltadas a Educação Infantil para compreender o conceito de movimento trazido por elas. Cabe aqui mencionar que todas essas políticas foram criadas visando a garantia dos direitos da criança, como explana Saito (2010, p. 32):

[...] surgiram leis, documentos e referenciais que, pelo menos no papel, garantem o cumprimento de vários direitos. No Brasil, há, entre outros, a Constituição Federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente, promulgado em 1990; a Política Nacional de Educação Infantil de 1994, a Lei de Diretrizes e Bases 9.394, de 1996; o documento intitulado Proposta Pedagógica e Currículos em Educação Infantil, de 1996; a apresentação do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, em 1998; o Plano Nacional de Educação, de 2001; e a Política Nacional de Educação Infantil, de 2006.

Nesse sentido, tudo se iniciou pela promulgação da Constituição Federal elaborada em 1988, a qual estabelece a educação como um direito voltado a todos os sujeitos e, diante disso, ela deveria ser ofertada a todos independentemente da classe social, crença, raça ou cultura. Ela ainda determina que fica a cargo do Estado a garantia de tal direito como disposto na própria lei:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A partir da Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser um direito universal para todo e qualquer brasileiro e foram elaborados documentos e leis para nortear a educação no Brasil. Um marco para a Educação Infantil foi a elaboração de uma importante lei que surgiu em 1996: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96. A LDB (1996) determina que a Educação Infantil é um direito de toda criança entre zero a cinco anos e constitui a educação básica como disposto na própria lei: “Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Essa lei destaca também que a Educação Infantil deve ser oferecida tanto em creches como em pré-escolas.

Como nosso objetivo é trazer os documentos que falam especificamente sobre o movimento, falaremos agora sobre um importante documento que foi elaborado a partir da LDB de 1996 que é o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) de 1998. Ele está dividido em três volumes: o volume um é introdutório e fala sobre os conceitos e objetivos gerais da Educação Infantil, o volume dois abrange a formação pessoal e social da criança e faz menção ao conhecimento da criança no âmbito subjetivo e coletivo e o volume três trata do conhecimento de mundo da criança, explorando as formas como ela conhecerá o mundo no qual está inserida. Dentro deste último volume se encontram:

[...] seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: **Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática** (BRASIL, 1998, p. 7, grifo do autor).

Nesse sentido, o movimento é entendido como um eixo a ser trabalhado com os pequenos, presente no âmbito de experiência que define o conhecimento de mundo que a criança terá. Assim, o movimento é entendido como algo que possibilitará à criança conhecer e explorar o mundo.

As crianças se movimentam desde que nascem, adquirindo cada vez maior controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo. Engatinham, caminham, manuseiam objetos, correm, saltam, brincam sozinhas ou em grupo, com objetos ou brinquedos, experimentando sempre novas maneiras de utilizar seu corpo e seu movimento. Ao movimentar-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. 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, 1998, p. 15).

O movimento é caracterizado pelo RCNEI (BRASIL, 1998) como de suma importância para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças porque por meio dele as crianças se desenvolvem e atuam no mundo, interagindo com tudo aquilo que está a sua volta e também com aqueles que ali estão presentes. Esse movimento é determinado como um movimento humano e não apenas proveniente de impulsos musculares. Nessa perspectiva, por meio da mediação as crianças aprendem gestos e movimentos especificamente humanos,

aprendem a manipular os objetos interagindo com tudo aquilo que as tornará humanas (BRASIL, 1998).

O RCNEI (BRASIL, 1998) estabelece que os movimentos aprendidos pela criança são produto das relações sociais, já que a criança interage com aqueles que se encontram ao seu redor e aprende os movimentos humanos, os quais foram construídos socialmente e historicamente mediante as necessidades humanas, resultando numa cultura especificamente corporal. A linguagem corporal se manifesta de diferentes formas, pois está relacionada a diversas atividades como a dança, as brincadeiras, os jogos, dentre outros e em cada uma dessas atividades são realizados inúmeros gestos e movimentos que se encontram munidos de intencionalidade. Dessa forma, a criança vai interagindo e se apropriando de toda a cultura corporal da sociedade em que se encontra inserida (BRASIL, 1998).

O RCNEI (BRASIL, 1998) ainda define a função das instituições que atendem crianças pequenas, estabelecendo que devem promover tanto um ambiente físico quanto social que seja rico e desafiador, ampliando os conhecimentos da criança em relação a si mesma e em relação aos demais e ao ambiente em que se encontra inserida. Assim, a Educação Infantil deve considerar o movimento como algo de suma importância para promover o desenvolvimento integral da criança, tanto em seus aspectos subjetivos quanto coletivos. Nesse sentido:

O trabalho com movimento contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal de cada criança (BRASIL, 1998, p. 15).

Ao se movimentar, a criança desenvolve inúmeros aspectos sejam eles físicos ou psicológicos e trabalha inúmeras funções que se relacionam e resultam em um movimento humanizado, diferente daquele que se caracteriza por ser algo involuntário. O RCNEI (BRASIL, 1998) menciona que na Educação Infantil há inúmeras práticas pedagógicas que são relacionadas ao movimento ocorrendo no dia a dia das instituições, no entanto a prática de suprimir os movimentos das crianças é muito frequente, como podemos observar no próprio documento:

É muito comum que, visando garantir uma atmosfera de ordem e de harmonia, algumas práticas educativas procurem simplesmente suprimir o movimento, impondo às crianças de diferentes idades rígidas restrições

posturais. Isso se traduz, por exemplo, na imposição de longos momentos de espera – em fila ou sentada – em que a criança deve ficar quieta, sem se mover; ou na realização de atividades mais sistematizadas, como de desenho, escrita ou leitura, em que qualquer deslocamento, gesto ou mudança de posição pode ser visto como desordem ou indisciplina. Até junto aos bebês essa prática pode se fazer presente, quando, por exemplo, são mantidos no berço ou em espaços cujas limitações os impedem de expressar-se ou explorar seus recursos motores (BRASIL, 1998, p. 17).

As crianças necessitam movimentar-se para aprender e se desenvolver e, portanto, a prática de reter os movimentos da criança reduz drasticamente as possibilidades de desenvolvimento dos pequenos. O documento menciona que tais ações podem estar relacionadas a um pensamento errôneo de que o movimento interfere na atenção prejudicando a aprendizagem dos pequenos, quando o que ocorre é justamente o contrário, ou seja, a retenção de tais movimentos pode gerar dificuldades no pensamento da criança e em sua capacidade de atenção. Nesse sentido, as atitudes de retenção, por parte do professor, em relação ao movimento das crianças podem resultar na formação de crianças que não apresentam uma atitude ativa em relação a suas ações, criando um ambiente demarcado pela hostilidade, pois, ao nosso entendimento, para que a criança permaneça quieta e imóvel o professor acaba utilizando mecanismos perversos, como privar a criança de fazer alguma atividade que ela goste. Além disso, os professores podem apresentar também a prática de sempre direcionar as atividades com o movimento, impedindo que a criança se movimente de forma livre, como pontua o documento:

Outras práticas, apesar de também visarem ao silêncio e à contenção de que dependeriam a ordem e a disciplina, lançam mão de outros recursos didáticos, propondo, por exemplo, sequências de exercícios ou de deslocamentos em que a criança deve mexer seu corpo, mas desde que em estrita conformidade a determinadas orientações. Ou ainda reservando curtos intervalos em que a criança é solicitada a se mexer, para dispender sua energia física. Essas práticas, ao permitirem certa mobilidade às crianças, podem até ser eficazes do ponto de vista da manutenção da “ordem”, mas limitam as possibilidades de expressão da criança e tolgem suas iniciativas próprias, ao enquadrar os gestos e deslocamentos a modelos predeterminados ou a momentos específicos (BRASIL, 1998, p. 17).

Infelizmente, em muitas situações vividas nas instituições de Educação Infantil, as crianças não têm o direito de se movimentar, porque quando o movimento não é restrito é orientado e dessa forma elas acabam por seguir os comandos e exigências do professor mantendo seu corpo como solicitado por ele. Isso acaba por inibir a forma de expressão da criança tornando-a um sujeito sem iniciativa, seguindo sempre ao que é solicitado por outrem.

Como o movimento está mais latente nas crianças menores, essa tendência, mencionada no RCNEI (BRASIL, 1998), de contê-lo nas práticas pedagógicas impede os bebês de realizarem suas descobertas e se desenvolverem, pois os movimentos são sempre restritos e limitados a momentos de estimulação e pequenos circuitos motores realizados de maneira brutalmente mecânica, considerando o bebê como um sujeito passivo na atividade, privando-o de inúmeras possibilidades de aprendizagem.

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, 1998, p. 18).

Como pontua o documento, o movimento não se restringe apenas a mover o corpo, ele vai muito além dos simples gestos, pois por meio do movimento os pequenos se expressam interagindo com todos que estão ao seu redor. O RCNEI (BRASIL, 1998) destaca que as crianças menores se utilizam do movimento para comunicar-se com os adultos expressando suas necessidades e ao crescer e se desenvolver elas vão se tornando mais autônomas e independentes necessitando menos dos cuidados dos adultos. Com a interação social os bebês vão descobrindo o significado dos movimentos, desenvolvendo-os e tornando-os cada vez mais complexos. A cultura humana apresenta forte influência no desenvolvimento dos movimentos da criança, pois por meio da cultura ela aprende determinados gestos, a manusear objetos, a emitir algumas expressões, se movimenta de acordo com as músicas, brincadeiras e determinados jogos sempre seguindo a cultura de cada grupo social (BRASIL, 1998). Nesse sentido, o movimento se constitui na criança como algo que deve ser aprendido e que carrega um leque de significados sociais. Por esse motivo, o movimento deve ter espaço de destaque no trabalho com as crianças da Educação Infantil:

Nesse sentido, é importante que o trabalho incorpore a expressividade e a mobilidade próprias às crianças. Assim, um grupo disciplinado não é aquele em que todos se mantêm quietos e calados, mas sim um grupo em que os vários elementos se encontram envolvidos e mobilizados pelas atividades propostas. Os deslocamentos, as conversas e as brincadeiras resultantes desse envolvimento não podem ser entendidos como dispersão ou desordem, e sim como uma manifestação natural das crianças. Compreender o caráter lúdico e expressivo das manifestações da motricidade infantil poderá ajudar o professor a organizar melhor a sua prática, levando em conta as necessidades das crianças (BRASIL, 1998, p. 19).

O trabalho com o movimento na Educação Infantil deve ser algo constante e por isso o movimento dos pequenos não deve ser restringido, pelo contrário deve ser incorporado à prática pedagógica, colocando a criança em atividade. Nesse sentido, o RCNEI (BRASIL, 1998) entende esse elemento como algo complexo e cultural e que deve ser considerado na prática pedagógica dos professores de Educação Infantil de modo a não ser privado, mas sim um aliado no dia a dia do trabalho com os pequenos, tornando os momentos de aprendizagem muito mais significativos para a criança, enriquecendo assim o processo de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 1998).

O volume 3 do RCNEI (BRASIL, 1998) ainda aponta a concepção de criança e movimento na fase que vai de um a três anos e, por último, o período que vai dos quatro aos seis anos. No entanto, como o foco de nossa pesquisa é a criança até três anos de vida, mencionaremos aqui apenas o que o documento traz sobre tal período. O documento destaca que os bebês de até um ano de vida interagem principalmente por meio da emoção e por esse motivo o que prevalece é o movimento em seu aspecto mais subjetivo. A criança desse período interage com o adulto e imita seus movimentos tendo como resultado algumas reações peculiares. O bebê domina, gradativamente, os movimentos mais essenciais de seu corpo, que vão desde sustentar a própria cabeça até o ato de andar, como também explora o próprio corpo por meio de seus movimentos, tomando conhecimento de sua estrutura e seus limites. Além de manipular o próprio corpo, os bebês, por meio dele, relacionam-se com os objetos a sua volta. Tais atitudes exploratórias tanto em relação aos objetos quanto ao seu próprio corpo são fundamentais nesse período e em relação a isso o documento pontua:

Essas ações exploratórias permitem que o bebê descubra os limites e a unidade do próprio corpo, conquistas importantes no plano da consciência corporal. As ações em que procura descobrir o efeito de seus gestos sobre os objetos propiciam a coordenação sensório motora, a partir de quando seus atos se tornam instrumentos para atingir fins situados no mundo exterior. Do ponto de vista das relações com o objeto, a grande conquista do primeiro ano de vida é o gesto de apreensão, o qual se constitui em recurso com múltiplas possibilidades de aplicação (BRASIL, 1998, p. 21).

A manipulação de objetos é muito importante nessa fase e deve ser considerada pelos profissionais que atuam com as crianças pequenas como de suma importância durante os momentos de aprendizagem. Através da manipulação de objetos a criança desenvolve sua apreensão, a qual sustentará um leque de possibilidades para o desenvolvimento de outros aspectos como, por exemplo, a manipulação de instrumentos culturais. Nessa lógica, as

propostas educativas devem apresentar caráter desafiador e promotor de desenvolvimento da criança como um todo.

Já o período entre um ano e três anos de vida é definido pelo RCNEI (BRASIL, 1998) como um momento em que a criança se torna mais autônoma em relação ao adulto, pois apresenta cada vez mais destreza no momento de andar, consegue acelerar seus passos e correr com maior firmeza variando cada vez mais seus movimentos (BRASIL, 1998). Com as mãos livres a criança manipula tudo que se encontra ao seu redor e tem a possibilidade de desenvolver seus movimentos, utilizando-os para satisfazer certas necessidades.

O fato de manipular objetos que tenham um uso cultural bem definido não significa que a manipulação se restrinja a esse uso, já que o caráter expressivo do movimento ainda predomina. Assim, se a criança dessa idade pode pegar uma xícara para beber água, pode também pegá-la simplesmente para brincar, explorando as várias possibilidades de seu gesto (BRASIL, 1998, p. 22).

Tomando as afirmações acima como subsídio, podemos afirmar que a criança explora tudo aquilo que se encontra ao seu redor manipulando os objetos de maneiras variadas por meio de seu movimento, utilizando também sua imaginação. Ao imaginar, a criança realiza gestos de forma simbólica simulando a realidade e ao fazer isso acaba por trazer à tona determinada cena, gesticulando suas ações. Sobre o período de um a três anos, o RCNEI (BRASIL, 1998) destaca ainda que a criança desenvolve sua consciência corporal, ou seja, ela começa a fazer o reconhecimento da imagem de seu corpo e isso só é possível mediante a interação social.

No decorrer de seu texto, o documento apresenta alguns objetivos e conteúdos para o trabalho com o movimento e menciona algumas orientações para a atuação dos profissionais que atuam com crianças pequenas em relação ao trabalho com o movimento. Os objetivos descritos para as crianças que se encontram no período de zero a três anos são:

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

Os objetivos são claros ao determinar que, nesse período, a criança deverá conhecer seu corpo e interagir por meio dele, compreendendo os limites e as possibilidades de atuar com o mesmo. Já os conteúdos deverão ter como prioridade:

[...] o desenvolvimento das capacidades expressivas e instrumentais do movimento, possibilitando a apropriação corporal pelas crianças de forma que possam agir com cada vez mais intencionalidade. Devem ser organizados num processo contínuo e integrado que envolve múltiplas experiências corporais, possíveis de serem realizadas pela criança sozinha ou em situações de interação. Os diferentes espaços e materiais, os diversos repertórios de cultura corporal expressos em brincadeiras, jogos, danças, atividades esportivas e outras práticas sociais são algumas das condições necessárias para que esse processo ocorra (BRASIL, 1998, p. 29).

Nessa perspectiva, os conteúdos deverão incluir o movimento de modo a proporcionar para a criança um leque de possibilidades para desenvolver-se e aprender os movimentos e expressões culturais. Dentro do item conteúdo, o RCNEI (BRASIL, 1998) aponta dois aspectos a serem trabalhados com os pequenos: a expressividade e o equilíbrio e a coordenação; ambos são descritos e apresentam breves sugestões de como devem ser desenvolvidos na Educação Infantil. Por fim, o documento esboça algumas orientações para os profissionais que atuam na Educação Infantil sobre como deve proceder o trabalho com o movimento:

O professor deve refletir sobre as solicitações corporais das crianças e sua atitude diante das manifestações da motricidade infantil, compreendendo seu caráter lúdico e expressivo. Além de refletir acerca das possibilidades posturais e motoras oferecidas no conjunto das atividades, é interessante planejar situações de trabalho voltadas para aspectos mais específicos do desenvolvimento corporal e motor. Nessa perspectiva, o professor deverá avaliar constantemente o tempo de contenção motora ou de manutenção de uma mesma postura de maneira a adequar as atividades às possibilidades das crianças de diferentes idades (BRASIL, 1998, p. 39).

Nesse sentido, o trabalho com o movimento deve ser considerado como de grande importância nas ações pedagógicas dos professores de modo a promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos pequenos, possibilitando inúmeras variações que atendam às especificidades de cada criança, em cada período.

Além dos documentos citados anteriormente, outro muito relevante e que traz em seu discurso o movimento são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), cuja elaboração teve como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 que determinou à União, em seu artigo 9º:

IV. estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996, p. 12-13).

Mediante o disposto pela LDB de 1996, o Ministério da Educação, juntamente com a Secretaria de Educação Básica estabeleceram por meio da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, as diretrizes curriculares específicas para a Educação Infantil:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 12).

As Diretrizes trazem em seu discurso orientações para a organização do ensino na Educação Infantil estabelecendo alguns princípios e objetivos, assim como orientações sobre como deve ocorrer a organização dos espaços, materiais e tempo, concepções, dentre outras informações. Cabe mencionar que no item 7 proposto pelas DCNEI, intitulado “Organização de espaço, tempo e materiais”, o movimento encontra-se em articulação com os espaços. Nesse tópico, as DCNEI estabelecem que “para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos” (BRASIL, 2010, p. 19). Essas condições devem assegurar uma série de fatores, dentre eles “os deslocamentos e os **movimentos** amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição” (BRASIL, 2010, p. 20, grifo nosso). Nesse sentido, é possível compreender que o movimento se encontra presente nas DCNEI como fator obrigatório.

Atualmente³⁵, estão ocorrendo algumas discussões em relação aos documentos que norteiam a Educação Infantil e dentre eles está a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

³⁵ No período em que a pesquisa estava sendo realizada a BNCC ainda estava em trâmite de elaboração. No entanto, no fim de nossos estudos, houve a aprovação da mesma. Vale ressaltar que “a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (BRASIL, 2017, p. 07). Esse documento estabelece as aprendizagens essenciais que devem ser contempladas em todas as etapas que envolvem a Educação Básica, ou seja, na primeira delas a Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na última o Ensino Médio.

homologada no dia 20 de dezembro de 2017 contemplando 472 páginas ao todo. Em sua versão final, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, o documento faz menção ao movimento caracterizando-o como um campo de experiência que recebe o nome de “corpo, gestos e movimentos” (BRASIL, 2017, p. 38). Defende-se que desde o nascimento as crianças se utilizam do movimento, seja ele espontâneo ou intencional, para explorar os ambientes ao seu redor e por meio dele se expressam e se relacionam com os demais, tomando aos poucos a dimensão de sua corporeidade.

Nesse documento, também é defendido que existem diversas linguagens relacionadas com o corpo e dentre elas encontram-se a música, o brincar, o teatro, dentre outras. Por meio do movimento os pequenos aprendem novos aspectos, pois reconhecem novas funções, novos movimentos e novos gestos desenvolvendo saberes em relação aos limites e potencialidades do seu corpo. A BNCC ainda destaca como se caracteriza o movimento na Educação Infantil:

Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.) (BRASIL, 2017, p. 39).

Considerando todos os apontamentos até então apresentados podemos reforçar que o movimento é caracterizado como algo de suma importância na Educação Infantil, devendo o corpo da criança pequena ter local de destaque nas práticas pedagógicas, já que por meio de seu corpo ela aprende e se desenvolve. Seguindo essa lógica, as instituições que atendem crianças pequenas devem proporcionar possibilidades com o movimento que sejam enriquecedoras para as crianças, permitindo o desenvolvimento integral das mesmas.

4 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA: EM FOCO O MÉTODO E A METODOLOGIA EMPREGADA E O UNIVERSO PESQUISADO

Esse capítulo tem como objetivo pontuar a metodologia utilizada, discutir o conceito de movimento no desenvolvimento da criança de zero a três anos e caracterizar os espaços e as turmas do Centro Municipal de Educação Infantil no qual realizamos nossa pesquisa de campo. Buscando elucidar tal objetivo cabe destacar que nossa pesquisa foi desenvolvida com base em certos princípios teóricos e metodológicos, dessa forma, desde o início elencamos o método e a metodologia que utilizaríamos como respaldo para a elaboração de nossos estudos. Nesse sentido, é importante mencionar que nossa investigação se trata de uma pesquisa bibliográfica, de campo e qualitativa que teve como método o materialismo histórico dialético, julgamos ser necessário explicar brevemente as características básicas de tais pesquisas e do método selecionado para assim compreendermos melhor o caminho trilhado por nossos estudos. Assim, primeiramente descreveremos nossa metodologia, caracterizando as pesquisas utilizadas e o método adotado como respaldo para analisar nossos dados obtidos a partir das observações. Por fim, caracterizaremos os espaços do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e as turmas e professoras que fizeram parte de nossa pesquisa de campo.

4.1 MÉTODO E METODOLOGIA

Para melhor entendimento do desenvolvimento da presente pesquisa essa seção terá como objetivo descrever os métodos e a metodologia utilizada para a obtenção de nossos resultados advindos das observações realizadas nas diferentes turmas de educação infantil. Acreditamos que tal compreensão seja de grande importância para que nossos leitores possam compreender o caminho trilhado até chegar aos resultados finais de nossos estudos.

A metodologia, como posto por Martins (2004), é uma análise crítica do percurso do estudo científico, com indagações e questionamentos que surgirão mediante as possibilidades. Assim, a metodologia é determinada pelos caminhos que cada pesquisador percorrerá para o estudo de um determinado objeto. Em outras palavras, a metodologia é o percurso de análise da realidade objetiva de determinado objeto buscando compreender os fenômenos reais e o movimento social que o envolve. A respeito desta premissa, Lima e Miotto (2007, p. 39) afirmam:

Ao apresentar a metodologia que compõe determinada pesquisa, busca-se apresentar o “caminho do pensamento” e a “prática exercida” na apreensão da realidade, e que se encontram intrinsecamente constituídos pela visão social de mundo veiculada pela teoria da qual o pesquisador se vale. O processo de apreensão e compreensão da realidade inclui as concepções teóricas e o conjunto de técnicas definidos pelo pesquisador para alcançar respostas ao objeto de estudo proposto.

Assim, a metodologia é o aporte para trilhar os caminhos da pesquisa e nela encontram-se os princípios de nosso fundamento teórico metodológico. Como pontuam as autoras, a metodologia apresenta o método adotado para delimitar os caminhos da pesquisa. Portanto, antes mesmo de traçar o percurso a ser realizado deve-se fazer a escolha do método que será utilizado, pois será o ponto de partida para a delimitação e o desenvolvimento dos estudos. É o método de pesquisa que desvelará os fenômenos que atuam mediante o objeto de estudo e sua realidade.

Ao optar por determinado método, o pesquisador deve escolher “determinada narrativa teórica que veiculará a concepção de mundo e de homem responsável pela forma como o pesquisador irá apreender as condições de interação possíveis entre o homem e a realidade” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 39). Assim, o método será o orientador de toda a trajetória investigativa e com base nele será realizada a análise que envolve as relações entre o objeto e a realidade. No que se refere ao método, cabe mencionar que ao desenvolver nossos estudos optamos por utilizar o método dialético. Essa escolha se deu porque ele leva:

[...] o pesquisador a trabalhar sempre considerando a contradição e o conflito; o ‘devir’; o movimento histórico; a totalidade e a unidade dos contrários; além de apreender, em todo o percurso de pesquisa, as dimensões filosóficas, material/concreta e política que envolvem seu objeto de estudo (LIMA; MIOTO, 2007, p. 39).

Nesse sentido, o método dialético analisa o objeto de forma a considerar todo o contexto que o envolve e ao fazer isso, como pontuam as autoras, o pesquisador analisará e refletirá de forma crítica sobre sua interpretação formada diante do objeto. Com essa análise, ele poderá realizar uma releitura crítica de todos os conceitos reais que envolvem o objeto, de modo a integrá-los em sua pesquisa como algo positivo ou que possam ser superados. Assim, o método dialético objetiva “chegar à essência das relações, dos processos e das estruturas, envolvendo na análise também as representações ideológicas, ou teóricas construídas sobre o objeto em questão” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 40). Como posto, esse método busca captar profundamente todos os aspectos que envolvem o objeto estudado para que assim se faça uma

análise precisa e crítica de suas características para se obter como produto o pensamento abstrato.

Dentre as diferentes vertentes do método dialético optamos por utilizar em nossos estudos o método da dialética Marxista, conhecido como materialismo histórico dialético, cujo principal propulsor foi Karl Marx (1818-1883). Em seus estudos, o autor parte do pressuposto de que “na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais” (MARX, 1975, p. 301). Desse modo, a teoria marxista defende que o homem é um ser social, histórico e livre, mas que sucumbe mediante os interesses da organização econômica, no caso o capitalismo, o qual se utiliza de mecanismos doutrinários que alienam os sujeitos diante da realidade social, ou seja, o homem age de acordo com os interesses capitalistas e não de acordo com suas vontades. Durante seus estudos, o autor se utiliza de uma metodologia de investigação definida como materialismo histórico dialético e sobre isso ele destaca:

A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção a priori (MARX, 1996, p. 16).

Como posto por Marx, ao realizar uma investigação, o pesquisador deve partir do objeto concreto, analisando minuciosamente seu desenvolvimento e apenas na sequência ele poderá fazer a descrição de como se dá o movimento da realidade de tal objeto, assim será possível o estudo da realidade como ela é. Marx (1996) aponta ainda que diferentemente de Hegel, seu método dialético não parte da ideia de que o pensamento cria a realidade, mas pelo contrário “o ideal não é mais que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado” (MARX, 1996, p. 16). Nesse sentido, a consciência humana não parte de si mesma, ela é construída pelo conjunto das relações produtivas, como explana Marx (1975, p. 301):

O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência.

Nessa perspectiva, as relações produtivas acabam por estruturar todos os princípios sociais que são estabelecidos também na subjetividade de cada um, pois é a vida material que determina a consciência social. Com base nesse pressuposto, o materialismo histórico dialético estuda os fenômenos partindo do princípio de que o social determina o particular e por isso as relações sociais determinarão a formação do sujeito.

Seguindo os princípios do materialismo histórico dialético, buscamos elucidar nossas inquietações no que se refere ao trabalho com o movimento com as crianças de zero a três anos. Para isso, traçamos o percurso metodológico realizado que consistem em uma pesquisa bibliográfica e de campo que apresenta cunho qualitativo. Isso posto, acreditamos ser necessário mencionar brevemente as características das pesquisas utilizadas em nossa metodologia para atingir os resultados finais.

A primeira delas é a pesquisa bibliográfica que esteve presente durante praticamente todos os nossos estudos e “implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 38). Assim, a pesquisa bibliográfica propicia ao pesquisador buscar um leque de informações que se encontram em diversas publicações e isso o auxilia a definir e conceituar seu objeto de estudo. Ao realizar uma pesquisa bibliográfica, a principal ferramenta do pesquisador é a leitura, sendo importante um levantamento bibliográfico das fontes que envolvem o objeto estudado. Essa forma de pesquisa é “[...] um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 43).

Esse tipo de pesquisa é de suma importância para a formulação de novos conhecimentos, pois por meio dela é possível investigar novas hipóteses sobre aqueles saberes que já se encontram concretizados. Com a pesquisa bibliográfica o pesquisador selecionará os conhecimentos que envolvem seu objeto de estudo elencando princípios relevantes para analisá-lo.

Em nossa pesquisa bibliográfica, elencamos e analisamos algumas obras de autores da teoria Histórico-Cultural como: Obras escolhidas I (1997), Obras escolhidas III (2000) e Obras escolhidas IV (1996) de Vigotski; *Actividad, conciencia y personalidad* (1978) e O desenvolvimento do psiquismo (2004) ambas de Leontiev; *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* de Martins, Angelo e Facci (2016); dentre outras importantes obras. Por meio de tais referências, buscamos discutir os principais conceitos dessa teoria relacionando-os ao nosso objeto de estudo. Além disso, por meio de

uma pesquisa bibliográfica, tendo como base a teoria histórico-cultural, também buscamos elucidar o conceito de movimento na Educação Infantil. Após compreender tais conceitos, tanto da teoria quanto referentes ao movimento, realizamos nossa pesquisa de campo que parte de uma metodologia qualitativa. Nesse sentido, ao investigar nosso objeto de estudo, o movimento na Educação Infantil, partimos de um princípio em que consideramos os aspectos qualitativos e não quantitativos. Cabe aqui elencar, com o auxílio de Lima e Miotto (2007, p. 38-39, grifos das autoras), algumas características do objeto de estudo de uma pesquisa qualitativa que julgamos essenciais:

- a) é **histórico** – está localizado temporalmente, podendo ser transformado;
- b) possui **consciência histórica** – não é apenas o pesquisador que lhe atribui sentido, mas a totalidade dos homens, na medida em que se relaciona em sociedade, e confere significados e intencionalidades a suas ações e construções teóricas;
- c) apresenta uma **identidade com o sujeito** – ao propor investigar as relações humanas, de uma maneira ou de outra, o pesquisador identifica-se com ele.

A pesquisa qualitativa considera seu objeto de estudo como algo em movimento, histórico e que pode modificar-se, pois encontra-se constantemente em relação com a sociedade. Além de tais características, as autoras ainda pontuam que o objeto da pesquisa qualitativa apresenta um caráter ideológico, porque se encontra vinculado a uma sociedade que foi construída historicamente e que pode apresentar visões de resistência ou submissão mediante os mecanismos de domínio social.

Podemos afirmar que ao analisar nosso objeto de estudo consideramos todos os aspectos que envolvem uma pesquisa que apresenta uma metodologia qualitativa, pois não realizamos uma pesquisa com ênfase em números, pelo contrário, observamos o cotidiano de um grupo de crianças e professoras analisando suas relações sociais, considerando-as como sujeitos históricos. Sobre a pesquisa qualitativa, pontuam Silveira e Córdova (2009, p. 31, grifos das autoras):

A **pesquisa qualitativa** não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa não apresenta um modelo, ela utiliza-se de diferentes formas de desenvolvimento. Ainda de acordo com as autoras, ao realizar uma

pesquisa qualitativa, o pesquisador, por meio de métodos especificamente qualitativos, busca dar explicação à existência do objeto. Além disso, o pesquisador é também o objeto e o sujeito de sua investigação. Dessa forma, o pesquisador deve colocar-se no lugar do objeto pesquisado, pois assim poderá compreender melhor suas ações. Sobre esse pressuposto, pontua Martins (2015):

Do ponto de vista metodológico, os modelos qualitativos defendem que a melhor maneira para se captar a realidade é aquela que possibilita ao pesquisador colocar-se no lugar do outro, apreendendo os fenômenos pela visão dos pesquisadores. A preocupação essencial da investigação refere-se aos significados que as pessoas atribuem aos fenômenos. O desafio imposto ao pesquisador é, então, **captar** os ‘universos simbólicos’, tendo em vista o entendimento deles (MARTINS, 2015, p. 33, grifo da autora).

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador exerce papel duplo, pois além de pesquisador deve incorporar-se também no papel do sujeito pesquisado, pois apenas com essa dualidade é possível compreender a realidade do objeto de estudo. Por meio dessa pesquisa, o investigador se aprofunda no estudo do objeto compreendendo todos os seus aspectos, produzindo conhecimentos inovadores. A pesquisa qualitativa apresenta algumas características específicas:

[...] objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de **descrever, compreender, explicar**, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (SILVEIRA; CORDOVA, 2009, p. 32, grifos das autoras).

A pesquisa qualitativa não se detém aos números, ela relaciona o singular a toda uma amplitude considerando seu objeto de estudo como um todo, analisando todos os seus aspectos sejam eles afetivos, cognitivos, sociais e subjetivos. Outra característica que acreditamos que merece destaque em relação à “[...] metodologia qualitativa consiste na heterodoxia no momento da análise dos dados. A variedade de material obtido qualitativamente exige do pesquisador uma capacidade integrativa e analítica que, por sua vez, depende do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva” (MARTINS, 2004, p. 292). Enfim, uma pesquisa qualitativa se depara com inúmeros dados que devem ser analisados de forma cuidadosa e minuciosa para produzir novos conhecimentos e hipóteses.

Tendo como respaldo tais ideias acerca do método, da pesquisa bibliográfica e qualitativa, nosso trajeto de pesquisa iniciou-se por meio da elaboração de um projeto delimitando o caminho a ser desvelado, o qual foi inserido na Plataforma Brasil para ser aprovado no Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP). Para isso, entramos em contato com o município que nos concedeu a autorização para a realização da pesquisa emitindo um parecer em resposta a um requerimento solicitado por nós pesquisadoras e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Após o parecer deferindo nosso pedido, escolhemos, juntamente com a secretaria de educação do município, o CMEI no qual realizaríamos a pesquisa estabelecendo como critério que o mesmo fosse um local pequeno, mas que, no entanto, apresentasse espaços para o desenvolvimento de atividades com o movimento. A escolha também partiu do princípio de que nós pesquisadoras não tivéssemos vínculos com as professoras que participariam da pesquisa. Mediante a escolha do CMEI, iniciamos a pesquisa de campo solicitando que as professoras que participariam assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)³⁶ concordando com os termos de nossos estudos e em seguida elas responderam ao questionário que se encontra no Apêndice B, seguido das observações da prática pedagógica dessas professoras. Cabe mencionar que para realizar as observações nos pautamos em um roteiro de observações³⁷ que guiou nosso olhar diante das inúmeras ações das professoras, focando-o no trabalho com o movimento.

As professoras que participaram da pesquisa atuavam, no ano de realização da pesquisa de campo (2016), em um Centro Municipal de Educação Infantil no município de Paçandu-PR. Para melhor compreender as ações das professoras, acreditamos ser pertinente apresentar brevemente a composição do município e a proposta pedagógica seguida pelo mesmo no trabalho com as crianças entre zero a três anos, período em que consiste o foco da presente pesquisa.

O município escolhido para a pesquisa de campo, localizado na região Norte-Central do Paraná, contemplava, no período da coleta de nossos dados, aproximadamente 40.000 habitantes e possuía seis Centros Municipais de Educação Infantil que seguiam um referencial curricular baseado na teoria histórico-cultural, apesar do fato que o documento estava ainda em formato preliminar aguardando a aprovação da Base Nacional Comum Curricular para ser reformulado. Para este trabalho, centramos esforços na questão do movimento e é ele o nosso

³⁶ Vide Apêndice A.

³⁷ Vide Apêndice C.

foco dentro do projeto político pedagógico. Essa versão preliminar da proposta pedagógica do município determina que “o trabalho com o movimento deve propiciar à criança um desenvolvimento dos aspectos da motricidade e a ampliação da cultura corporal de cada criança” (PAIÇANDU, 2016). Ela apresenta o movimento como eixo e nele contém os conteúdos, os objetivos e as ações pedagógicas específicas para o trabalho pedagógico. Cabe mencionar que há uma proposta para cada etapa da Educação Infantil, dentre elas o berçário (primeiros meses a um ano), infantil I (um a dois anos), infantil II (dois a três anos) e infantil III (três a quatro anos), que equivalem ao período de zero a três anos, foco dessa pesquisa.

Independentemente da faixa etária, no que se refere ao trabalho com o movimento, a proposta do município determina os mesmos conteúdos a serem trabalhados que são: “expressividade, equilíbrio e coordenação” (PAIÇANDU, 2016, p. 5). Dentro desses conteúdos há especificamente três condutas a serem trabalhadas: “condutas motoras de base; condutas neuromotoras e condutas perceptivas-motora” (PAIÇANDU, 2016, p. 5). O documento caracteriza cada uma das condutas a serem trabalhadas definindo que as “Condutas Motoras de base: São as formas mais elementares do movimento como: rolar, arrastar, sentar, quadrupedar, levantar, andar, lançar, apanhar, pegar, levantar e transportar objetos, subir e descer” (PAIÇANDU, 2016, p. 5). O documento trata também daquelas denominadas Condutas Neuromotoras, caracterizadas como “movimentos que evidenciam o desenvolvimento mental da criança, como: girar, galopar, correr, saltar, saltitar, pular com um pé, pular com os dois pés” (PAIÇANDU, 2016, p. 5). Por fim, em relação aos conteúdos, o documento define que as:

Condutas Perceptivas-motoras: são as capacidades da criança de identificar formas, espaços, sons, tempo durante seu movimento:

- Imagem e Consciência Corporal.
- Esquema Corporal.
- Tonicidade.
- Postura.
- Equilíbrio Estático.
- Equilíbrio Dinâmico.
- Coordenação Motora Global ou Ampla.
- Coordenação motora fina (óculo-manual, óculo-pedal, músculo-facial).
- Coordenação Visomotora.
- Percepções: Auditivas, gustativas, visuais, olfativas e táteis.
- Respiração.
- Lateralidade (lateralização).
- Descontração/ Relaxamento.
- Atenção/ Concentração.
- Organização e orientação espacial.
- Estruturação espaço/ temporal.
- Ritmo.

- Velocidade/Agilidade.
- Resistência/ Força (PAIÇANDU, 2016, p. 5-6).

Com tais informações, é possível destacar que a proposta do município em questão apresenta, em relação ao trabalho com o movimento, conteúdos bastante abrangentes que englobam diversos aspectos a serem trabalhados. Além dos conteúdos, o documento aponta os objetivos que devem ser propulsores do trabalho com os conteúdos, os quais são bastante abrangentes e tornam-se mais complexos de acordo com a turma. Sendo assim, por exemplo, o infantil II apresenta mais objetivos a serem desenvolvidos que o infantil I, como o de “Vivenciar os movimentos corporais, utilizando os dois lados do corpo direito e esquerdo” (PAIÇANDU, 2016, p. 8).

Além dos conteúdos e objetivos, o documento determina também as ações pedagógicas a serem realizadas para desenvolver os conteúdos e objetivos. Essas ações consistem em sugestões de como realizar o trabalho com o movimento caracterizado pelo documento. As ações pedagógicas também se tornam gradativamente mais complexas de acordo com a turma. Como exemplo, para a turma do infantil III aparece a sugestão de “Atividades utilizando papel: picar, rasgar em tiras, embolar (usando o material p/colagem ou pintura)” (PAIÇANDU, 2016, p. 8) que não se encontra nas ações a serem desenvolvidas no berçário.

Isso posto, é possível considerar que o documento oficial da proposta pedagógica do município determina que o movimento seja de suma importância no trabalho com as crianças de zero a três anos e que os professores devem contemplá-lo em sua prática pedagógica com os pequenos. Cabe mencionar que os professores que atuam no município são orientados a seguir a proposta curricular ofertada pelo mesmo, podendo utilizar outros materiais que são fornecidos pelo município ou pesquisados pelos próprios professores.

Para obter dados acerca de como o movimento é trabalhado na prática pedagógica, realizamos uma pesquisa de campo. Segundo Silveira e Córdova (2009), para realizar uma pesquisa de campo, o pesquisador mergulha no ambiente real de seu objeto de estudo e coleta dados que serão analisados. Assim, “a pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 37). Nesse sentido, durante a pesquisa de campo o pesquisador coletará os dados que envolvem seu objeto de estudo compreendendo como é a prática de tal objeto, fazendo uma análise crítica das informações coletadas.

Tendo essa compreensão, nossa pesquisa de campo foi feita com quatro professoras que atuavam na Educação infantil (de 0 a 3 anos) do município de Paiçandu, as quais responderam a um questionário sobre a concepção de movimento na Educação Infantil e como o consideravam em sua prática pedagógica. Essas professoras atuavam na seguinte distribuição: uma no berçário, uma no infantil I, uma no II e uma no infantil III. Após preencherem o questionário, fizemos a observação da prática pedagógica das mesmas, realizando sete observações de quatro horas, em horários alternados (manhã e tarde), totalizando 28 horas com cada professora. Durante nossas observações registramos, por meio de fotos, os momentos de trabalho com o movimento realizados pelas professoras. Tais fotos foram armazenadas como arquivo pessoal e utilizadas, com intuito ilustrativo, em nossa pesquisa, reforçando a descrição das atividades realizadas. Ao utilizá-las buscamos preservar a identidade de todos os sujeitos envolvidos.

Cabe mencionar que em cada turma havia mais de uma professora regente, no entanto, as observações foram direcionadas a apenas uma, ou seja, àquela que respondeu ao questionário, pois era a professora selecionada, essa seleção se deu sem critérios específicos, apenas pelo fato de não possuir vínculo com os pesquisadores. É preciso destacar que a presente pesquisa não reduz a importância das demais professoras nas salas, mas por questões de organização nos detivemos à observação e relato apenas das ações das professoras que responderam aos questionários. Sendo assim, é importante conceituar que, no berçário, a equipe de profissionais que atuava na turma era composta por quatro professoras regentes e duas estagiárias (profissionais que ainda estavam em processo de formação), uma no período da manhã e outra no período da tarde e dentre as professoras regentes observamos a professora A. Na turma do infantil I, a equipe de profissionais era composta por quatro professoras regentes e uma estagiária e a profissional observada foi a professora B. Na turma do infantil II, atuavam duas professoras regentes e duas estagiárias, sendo a professora C aquela que recebeu o foco de nossas observações. No infantil III, a equipe de profissionais que atuava na turma era composta por duas professoras regentes e uma estagiária e, dentre essas, a profissional observada foi a professora D.

Para caracterizar as professoras que participaram da pesquisa optamos por trazer alguns dados das mesmas em formato de tabela para uma melhor visualização, sendo que tais dados foram coletados por meio do questionário aplicado às mesmas antes de observar como se dava o trabalho pedagógico com o movimento desenvolvido por elas.

Quadro 1 – Caracterização das professoras que fizeram parte da pesquisa de campo

PROFESSORA	IDADE	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	FORMAÇÃO
A	25 anos	2 anos e 7 meses	Pedagogia
B	34 anos	5 anos	Pedagogia
C	47 anos	8 anos	Pedagogia
D	36 anos	12 anos	Pedagogia

Fonte: Elaborado pelas autoras (2017).

Conforme apontado no quadro acima, todas as professoras apresentavam formação em nível superior e atuavam na Educação Infantil há um tempo expressivo, portanto, apresentavam certa carga de experiência no trabalho com as crianças pequenas. Esse é o quadro docente que foi observado e do qual retiraremos situações para refletir acerca de como encaminham o trabalho com o movimento para as crianças pequenas.

4.2 OS ESPAÇOS E AS TURMAS DO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL OBSERVADO

Nessa seção, caracterizaremos os espaços do CMEI no qual realizamos nossa pesquisa de campo e a organização das salas de aula das professoras que participaram da pesquisa. Inicialmente descreveremos brevemente a estrutura do CMEI no qual realizamos a pesquisa de campo durante o período em que ocorreram as observações no ano de 2016 e, após esta caracterização, descreveremos diferentes aspectos que envolvem as turmas observadas. Acreditamos que tal descrição acarretará em um melhor entendimento do desenvolvimento das atividades com o movimento realizadas pelas professoras.

O CMEI era um local pequeno, com poucas turmas e seguia a proposta pedagógica do município. O prédio era antigo e há tempos passou por uma adaptação para se tornar um CMEI. A maioria das salas eram grandes e espaçosas, mas em grande parte delas não havia banheiros, o que dificultava os momentos de rotina. No CMEI, os espaços externos eram escassos, o que gerava certos desencontros em relação aos horários das turmas.

A infraestrutura do CMEI era constituída da seguinte maneira: seis salas de aula, uma lavanderia, dois refeitórios, uma brinquedoteca, uma videoteca, um parquinho, um solário, uma secretaria, uma sala dos professores, uma sala da direção, um pátio coberto, uma despensa, um depósito de materiais, uma cozinha, três banheiros coletivos para as crianças, dois banheiros dos funcionários e um lactário. Para organizar as ações nesse espaço havia

quarenta funcionários sendo vinte e um professores, uma coordenadora, uma orientadora, uma diretora, uma secretária e outras quinze funcionárias que desempenhavam a função de merendeiras e zeladoras.

Diferentes espaços do CMEI eram empregados pelas professoras e crianças no desenvolvimento da prática pedagógica e para melhor caracterizá-los, na sequência, faremos uma descrição mais detalhada deles.

O parque era composto por uma variedade de brinquedos grandes sobre um chão de cimento coberto por grama sintética, a qual encontrava-se em péssimas condições, amontoada e descolada. Dentre os brinquedos, havia um pula-pula que apresentava alguns problemas que poderiam oferecer riscos às crianças, já que os colchonetes que deveriam fazer a proteção do brinquedo estavam afastados, deixando as molas do brinquedo aparentes e alguns buracos entre um vão e outro. Havia também uma casinha de plástico com algumas partes quebradas que também representavam certo risco para as crianças, uma estrutura com dois balanços de plástico, uma estrutura pequena com túnel, escorregadores e escadas e outra grande com passarela, escorregador e escadas (essa não era utilizada pelas crianças, pois segundo os profissionais não era recomendada para o uso das crianças atendidas pelo CMEI). Havia um túnel de plástico móvel, alguns pneus, um espaço com pedrinhas e um espaço de cimento que os professores denominavam “quadra”.

Figura 1 – Parquinho – à frente brinquedo inutilizado para o uso das crianças da Educação Infantil



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Figura 2 – Parquinho – espaço da quadra



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Figura 3 – Parquinho – local coberto por pedras



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

O pátio coberto era um espaço com chão de cimento e cobertura podendo ser utilizado em dias de chuva e sol muito forte. Nas paredes, havia algumas pinturas que já estavam desbotando com a ação do tempo e o espaço contava com um banco colorido e um quadro escolar colado em uma das paredes. Esse espaço era fechado e continha um portão baixo que o separava do parquinho e um portão alto que o separava da rua. Nesse espaço, as professoras observadas na pesquisa de campo utilizavam alguns recursos como brinquedos e bolas e

realizavam algumas atividades explorando o movimento, como circuitos motores e brincadeiras de roda.

Figura 4 – Pátio coberto



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

O solário era um local sem cobertura, exposto ao tempo e cercado. O chão era composto por piso de cor marrom e, nesse ambiente, geralmente, as professoras levavam alguns recursos para realizarem as atividades com as crianças, como bolas, brinquedos e motoquinhas.

Figura 5 – Solário



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

A brinquedoteca era um espaço organizado em um dos corredores do CMEI. Possuía uma mesa com cadeirinhas e um buraco no centro para o depósito de peças de encaixe, uma bancada com baldes de peças de encaixe e outra bancada para a organização de livros de literatura e demais utensílios, atrás do espaço com livros havia uma piscina de bolinhas. Esse espaço, mesmo recebendo o nome de brinquedoteca, não apresentava em sua composição certa variedade de brinquedos, sendo restrita a livros, peças de encaixe e uma piscina de bolinhas

Figura 6 – Brinquedoteca



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Figura 7 – Brinquedoteca – piscina de bolinhas



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

A videoteca foi organizada em uma pequena sala do CMEI contendo uma TV colocada na parede, uma geladeira e um armário. É um local que também serve para depositar alguns utensílios como: caixas com objetos dentro, sacos plásticos, brinquedos e outros materiais escolares. A videoteca não foi um local explorado pelas professoras cuja prática pedagógica foi observada, geralmente, as mesmas levavam até as salas um aparelho de data show para reproduzir os vídeos às crianças. Pelo que observamos no aspecto do local, o mesmo era mais utilizado como um ambiente de depósito para guardar utensílios e materiais.

Figura 8 – Videoteca – materiais, utensílios e armário



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Figura 9 – Videoteca – TV



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Além dos espaços caracterizados anteriormente, faz-se necessário descrever as turmas observadas, elencando o número de crianças por sala, os profissionais que nela atuam e a organização do espaço dessas turmas. Traremos o conceito de movimento descrito pelas

professoras no questionário aplicado e também algumas considerações gerais sobre o trabalho com o movimento realizado por elas.

A turma do berçário atendia crianças com idades entre quatro meses a um ano e seis meses, contando com vinte e cinco crianças matriculadas. A equipe de profissionais que atuava na turma era composta por quatro professoras e duas estagiárias (uma no período da manhã e outra no período da tarde), sendo que ambas ficavam no horário do sono dos pequenos. A professora A, professora selecionada para ser observada, atuava na educação infantil há dois anos e sete meses e apresentava formação de nível médio no curso de modalidade normal e graduação em pedagogia. Aparentava ter muito carinho pelos bebês interagindo com os mesmos em todos os momentos, promovendo também a interação entre os pequenos. A turma era bastante numerosa e nela havia crianças em diferentes momentos do desenvolvimento, pois alguns já estavam andando, enquanto outros estavam aprendendo a se sentar. As crianças maiores, em certos momentos, tentavam morder e bater nos amigos utilizando as mãos ou brinquedos e isso ocorria geralmente quando havia disputa de brinquedos, caso contrário elas eram carinhosas entre si e interagiam durante as brincadeiras. Cabe mencionar que tais interações eram mais frequentes na presença das professoras. Para a professora A, o movimento era considerado muito importante na prática pedagógica com os bebês. Em suas palavras: “O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. As crianças, desde o nascimento, movimentam-se e vão se aprimorando a cada dia” (PROFESSORA A, 2016).

Na sala da turma havia dois armários com alguns materiais sobre o mesmo, uma barrica, um tambor, uma mesa para alimentação com alguns materiais, um armário para colchonetes com algumas colchas sobre ele e um balcão contendo um aparelho de som e alguns utensílios. A sala era bem arejada, em uma de suas paredes havia um espelho ao alcance das crianças e em outra parede eram penduradas as bolsas das mesmas em uma altura razoavelmente baixa.

Figura 10 – Sala do berçário (1)



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Figura 11 – Sala do berçário (2)



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

A turma do infantil I atendia crianças com idades entre um a dois anos, contando com vinte e quatro crianças matriculadas. A equipe de profissionais que atuava na turma era composta por quatro professoras e uma estagiária. A professora B, cuja prática pedagógica foi observada, atuava na educação infantil há cinco anos, com formação em nível médio no curso

de modalidade normal e graduação em pedagogia. Durante as observações, a professora demonstrou ser bastante carinhosa e atenciosa com as crianças, em todos os momentos relacionou-se com elas promovendo também a interação entre os pequenos, os quais demonstravam afetividade entre si, no entanto, era comum haver incidentes na turma em que os pequenos batiam e mordiam os amigos e isso ocorria frequentemente em virtude de momentos ociosos e brigas por posse de brinquedos.

A professora B considerava o movimento como importante em sua prática pedagógica, conforme suas palavras escritas no questionário aplicado:

O sujeito se constrói na interação com o meio e no movimento, essa é uma das fases mais importantes é através dela que a criança conhece mais sobre si mesma, aprende seus limites. Quando puxar, empurrar, agarrar, correr, chegar, se afastar, entre outros, possibilitando o desenvolvimento (PROFESSORA B, 2016).

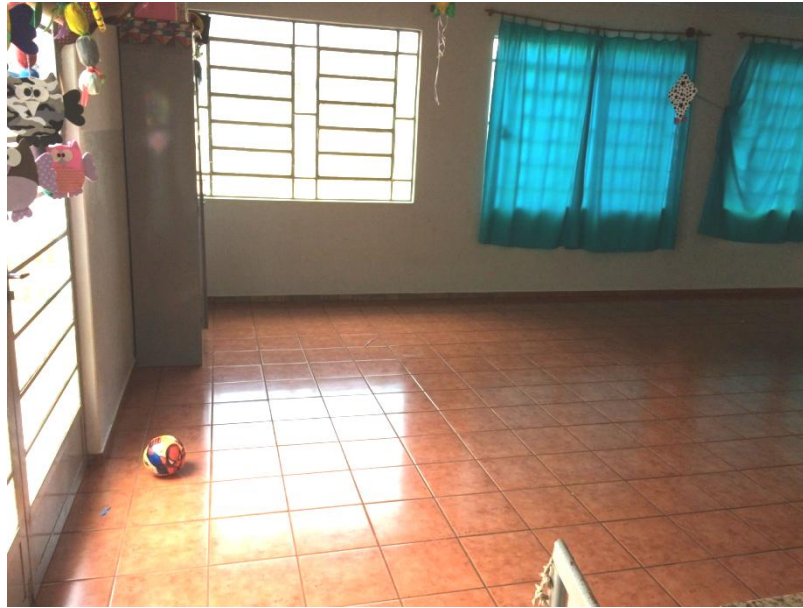
De acordo com a professora B, o movimento é muito importante no desenvolvimento das crianças que se encontram na Educação Infantil, é por meio dele que os pequenos compreendem os seus limites e conhecem o seu próprio corpo.

No espaço da sala de aula havia um armário para guardar colchões com alguns objetos sobre o mesmo, um balcão e um armário para guardar os materiais das crianças. A sala era bem arejada, em uma de suas paredes havia um espelho ao alcance das crianças e em outra parede eram penduradas as bolsas das crianças em altura não acessível a eles.

Figura 12 – Sala do infantil I (1)



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Figura 13 – Sala do infantil I (2)

Fonte: Arquivo pessoal (2016).

A turma do infantil II atendia vinte e seis crianças com idades entre dois a três anos. A equipe de profissionais que atuava na turma era composta por duas professoras e duas estagiárias, sendo que uma delas fazia o horário das 7:00h às 13:00h e a outra entrava às 11:00h e saía às 17:00h. Durante as observações, foi possível notar que a professora C, professora observada, apresentou grande carinho pelos pequenos, sempre atenciosa e relacionando-se com os mesmos e por sua vez as crianças interagiam com as professoras e os demais amigos, conversavam entre si e se dividiam formando pequenos grupos durante as brincadeiras livres. Em diversos momentos houve conflitos e algumas brincadeiras que às vezes acabavam machucando os amigos. A professora C atuava na Educação Infantil há oito anos com formação de nível médio no curso de modalidade normal e graduação em pedagogia. Ela considerava o movimento como importante para sua prática pedagógica, como descrito por ela em resposta ao questionário aplicado, no qual registrou: “importantíssimo e necessita ser bem desenvolvido” (PROFESSORA C, 2016).

No espaço da sala de aula, havia um armário para guardar colchões com alguns objetos sobre o mesmo, um balcão com copos e garrafa de água e um armário para guardar os materiais das crianças. Perto de uma parede havia mesas e cadeiras empilhadas para a utilização das crianças em determinados momentos. Em uma das paredes da sala havia um espelho ao alcance das crianças e em outra parede havia um quadro escolar. As bolsas dos pequenos ficavam sobre as mesas, pois não havia um local específico para guardá-las. Na sala havia um banheiro.

Figura 14 – Sala do infantil II (1)

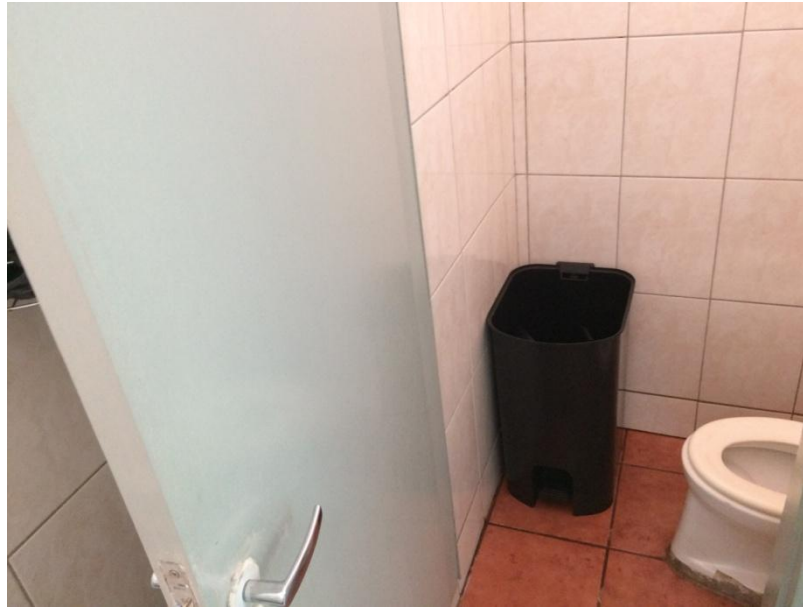


Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Figura 15 – Sala do infantil II (2)



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Figura 16 – Banheiro na sala do infantil II

Fonte: Arquivo pessoal (2016).

A turma do infantil III contava com vinte e três crianças com idades entre três a quatro anos. A equipe de profissionais que atuavam na turma era composta por duas professoras e uma estagiária. A professora D, cuja prática pedagógica foi observada, atuava na Educação Infantil há doze anos, com formação de nível médio no curso de modalidade normal e graduação em pedagogia. Ela demonstrou estabelecer muitas relações com as crianças, interagia e dialogava com as mesmas estabelecendo forte vínculo com os pequenos. Já as crianças relacionavam-se entre si, organizando-se em grupos e, no momento das brincadeiras, dialogavam e assumiam alguns papéis sociais. A professora em questão considerava o movimento como importante para sua prática pedagógica, como descreveu em resposta ao questionário aplicado, no qual considerou-o como: “um fator importante que sendo bem trabalhado na Educação Infantil, ajudará a criança em seu desenvolvimento posterior” (PROFESSORA D, 2016).

No espaço da sala de aula, havia um berço para colocar os colchões sobre o mesmo, um balcão para dispor os copos e a garrafa de água e um armário para guardar os materiais das crianças. Perto de uma parede havia mesas e cadeiras empilhadas para a utilização das crianças em determinados momentos. Em uma das paredes da sala, havia um espelho ao alcance das crianças e em outra estava localizado um quadro escolar. Outra parede continha um suporte para guardar as bolsas das crianças, as quais ficavam em uma altura baixa, acessível às mesmas.

Figura 17 – Sala do infantil III (1)



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Figura 18 – Sala do infantil III (2)



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Caracterizados os espaços do CMEI e as turmas em que realizamos a pesquisa de campo, no próximo capítulo trataremos especificamente de algumas categorias que elegemos para discutir o movimento, as quais foram elaboradas de acordo com o trabalho desenvolvido pelas professoras com o movimento.

5 EM DISCUSSÃO O MOVIMENTO: O CONCEITO E SUAS DIMENSÕES

Esse capítulo tem como objetivo analisar as concepções de profissionais que atuam nos Centros de Educação Infantil discutindo como é desenvolvido o trabalho pedagógico para contemplar o movimento de modo a elencar algumas categorias referentes ao movimento, destacando a importância de contemplar propostas educativas que estimulem o movimento nos diferentes momentos do trabalho pedagógico com a faixa etária de zero a três anos, sinalizando algumas possíveis proposições. Buscando atender a esse objetivo cabe destacar que, como mencionamos anteriormente, o movimento é um aspecto muito importante no desenvolvimento das crianças de zero a três anos, por meio dele os pequenos conhecem o mundo ao seu redor, relacionam-se com os demais e desenvolvem-se de forma integral, assim o movimento possibilita também o desenvolvimento das funções mais complexas do sujeito. Dessa forma, mediante tal importância, na sequência conceituaremos o movimento na Educação Infantil analisando como se dá o desenvolvimento de suas dimensões.

5.1 O MOVIMENTO E SEU CONCEITO

De acordo com o dicionário, movimento é “mudança de um corpo de um lugar para outro ou de uma para outra posição [...] ação, agitação ou esforço organizado para se conseguir um objetivo” (LUFT, 2000, p. 469). Como determina o próprio dicionário, o movimento é constituído de ações e movimentos corporais que apresentam em si uma finalidade. Nesse sentido, o movimento é intencional e social, construído pelo contato com o outro.

Cabe mencionar que no desenvolvimento ontogenético o movimento encontra-se em destaque desde o princípio, é um processo que deriva tanto dos aspectos biológicos quanto, e principalmente, dos sociais, como menciona Kolyniak Filho (2010, p. 55-56):

Assim que ocorre a fecundação de um óvulo, constitui-se uma herança biológica específica, ou seja, um genótipo. O genótipo contém em si possibilidades para a construção da motricidade, na medida em que contém uma programação para a construção de estruturas e funções biológicas características da espécie humana – músculos, articulações, sistema nervoso, etc.. A realização dessas possibilidades passa a depender, já durante a gestação, das condições concretas de existência da mãe, num meio sociocultural dado – de alimentação, higiene, condições de saúde, atividades

cotidianas de trabalho e lazer, acesso a serviços de saúde, relações interpessoais, etc.

Sendo assim, os aspectos biológicos são importantes para o desenvolvimento do movimento na criança, mas as condições externas também interferem de forma decisiva. Para desenvolver-se, o feto parte de um princípio quase que totalmente orgânico, assim, desde sua concepção, são principalmente as leis orgânicas que promoverão sua desenvoltura, permitindo que ele se transforme de um feto para um bebê. No entanto, no nascimento, esse desenvolvimento se transforma e “o primeiro princípio “orgânico” de existência começa a ser substituído por um segundo princípio – o princípio da realidade externa e, o que é mais importante, social” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 156).

5.2 O MOVIMENTO E SUAS DIMENSÕES

O desenvolvimento do movimento se dá, em termos biológicos, desde a concepção do feto, no entanto o desenvolvimento social do movimento se inicia após o nascimento do bebê, quando ele entra em contato social e dá início a suas primeiras relações sociais.

Ao nascer, o bebê encontra-se em um novo ambiente muito distinto do útero materno, apresentando movimentos inicialmente sem nenhuma intencionalidade, apenas reflexos diante dos estímulos e incitações externas, “tais movimentos são chamados de involuntários por serem controlados por vias nervosas subcorticais (cerebelo, vias extrapiramidais, formação reticular e outras), e dependem da quantidade e da qualidade dos estímulos sensoriais que a criança recebe” (KOLYNIK FILHO, 2010, p. 56-57). Por isso o bebê realiza os movimentos de forma mecânica, pois ocorrem espontaneamente, sem a necessidade de um direcionamento.

Como defende Wallon (1968), nos primeiros dias de vida do bebê tais movimentos involuntários se apresentam como algo desordenado, pois os grupos de músculos movimentam-se sem que haja intencionalidade. Acreditamos que tais movimentos, mesmo sem intencionalidade, encontram-se em relação com o sistema motor, assim, os reflexos involuntários são importantes para o desenvolvimento da criança, porque representam a base para o desenvolvimento de outros aspectos do movimento. Como destaca Kolyniak Filho (2010, p. 56):

A partir do nascimento, o bebê passa a relacionar-se com o mundo, inicialmente, exclusivamente por meio de movimentos reflexos (movimentos

que são controlados por uma ligação neurológica, que se dá na medula espinhal e, portanto, não passa pelo sistema nervoso central), como os de sucção, preensão, tônico-cervical e outros. Esses reflexos vão sendo exercidos em condições específicas, que representam uma mediação sociocultural para a expressão da motilidade biológica.

Gradualmente os movimentos reflexos vão dando lugar a movimentos intencionais que apresentam relação com o sistema nervoso, sendo possível apenas mediante o contato social. O movimento é a ação da criança diante de algo, construída e desenvolvida socialmente, ou seja, é uma ação de cunho social, histórico e cultural. Segundo Martins (2012), é por meio dos reflexos que ocorrem de forma involuntária que o bebê dá início à vida extrauterina e tais reflexos se modificam rapidamente com o contato social, passando a criança a controlar voluntariamente seus movimentos de forma gradativa. Segundo a autora, “o desenvolvimento motor é altamente representativo dos saltos qualitativos que se processam no entrelaçamento dos fatores biológicos (maturacionais orgânicos) e da estimulação social” (MARTINS, 2012, p. 104).

Dessa forma, o desenvolvimento humano ocorre mediante a combinação dos aspectos biológicos e sociais e assim também ocorre com o desenvolvimento do movimento. Wallon (1968) defende que no homem existem duas formas de domínio do movimento: uma interna, própria do sujeito, denominada como proprioceptiva e a outra externa, que envolve as relações do indivíduo com tudo aquilo que está ao seu redor, denominada como exteroceptiva. Ambos mecanismos não trabalham de forma isolada, pelo contrário, atuam de forma conjunta na medida em que a criança desenvolve seu aparelho motor. Sobre isso, o autor destaca:

Entre a impressão visual e as contrações musculares existem sistemas complexos e conexões nervosas. São necessários longos meses para que a criança deles possa dispor. A maturação orgânica dos centros e a aprendizagem vão-se completando de etapa para etapa (WALLON, 1968, p. 67).

Defendemos que a criança necessita da aprendizagem para desenvolver seus movimentos e é o outro que irá ensiná-la tornando-os cada vez mais humanizados, até chegar a um nível extremamente complexo. Wallon (1968, p. 156) destaca que o movimento se inicia muito antes do bebê vir ao mundo, tendo sua gênese ainda no período intrauterino:

O movimento começa já na vida fetal. Na ontogênese, com efeito, as funções começam a esboçar-se com o desenvolvimento dos tecidos e dos órgãos correspondentes, antes de se poderem justificar pelo uso. É por altura do

quarto mês de gravidez que a mãe começa a dar-se conta das primeiras deslocações ativas da criança.

O movimento, além de estar presente na transformação do homem enquanto espécie (filogenética), está presente também na ontogênese humana desde a vida intrauterina. O desenvolvimento ontogenético se destaca por “repetir” alguns passos do homem primitivo no processo filogenético. Nessa linha de raciocínio, Vigotski e Luria (1996) declaram:

[...] a criança vivencia uma fase especial de desenvolvimento cultural – fase que implica uma atitude ingênua em relação a todas as operações culturais externas: “magia”. Sob alguns aspectos, essa fase nos faz lembrar vários traços do pensamento do homem primitivo, que está começando a dominar certas técnicas, mas não conhece seus limites e desenvolve toda uma estratégia ingênua baseada numa compreensão insuficiente dos mecanismos das operações que realmente o ajudam a adaptar-se ao mundo exterior (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 217).

A criança pequena desconhece a si e a tudo aquilo que homem construiu, como nos homens primitivos, vai fazendo descobertas sobre seu corpo e o mundo ao seu redor. Aos poucos, ela vai explorando o mundo e dominando as relações sociais, isso só é possível devido ao auxílio do adulto. Para explorar e conhecer o mundo, a criança se utiliza do movimento relacionando-se com os demais e vivenciando todas as experiências que o âmbito social lhe proporciona. Ao nascer, o bebê encontra-se diante de um “sistema mais evoluído de movimentos” (WALLON, 1968, p. 158) e por meio do contato social e do conhecimento cultural construído pela humanidade o movimento do bebê se desenvolve tornando-se mais complexo, saindo de um patamar restrito a meros movimentos sem intencionalidade para movimentos práticos e intelectuais. De acordo com o autor, isso ocorre apenas no homem, passando por duas características: primeiramente, o movimento se destaca pela agilidade, algo comum entre os animais e, posteriormente, se refere ao nível utilizado para a realização de determinada ação. Essa segunda se destaca por seus complexos mecanismos que se relacionam com outras estruturas do desenvolvimento humano.

O movimento não se desenvolve apenas com elementos primitivos, pois é necessária uma aprendizagem advinda do contato social. Wallon (1968, p. 161) traz o exemplo da construção do edifício, afirmando: “Um movimento não se constrói como um edifício de partes edificadas cada uma segundo um plano; ele deve substituir o seu próprio plano aos das anteriores atividades”. Sendo assim, o movimento vai evoluindo de forma a superar aqueles movimentos mais elementares por outros mais complexos.

Como menciona Wallon (1968), o bebê recém-nascido apresenta gestos ainda organizados de forma bilateral, ou seja, a criança faz uso dos dois lados do corpo ao se movimentar; com o passar das semanas, eles tornam-se unilaterais, ou seja, a criança movimenta-se optando por um lado do corpo. O contato com o adulto fará com que tais movimentos tornem-se cada vez mais desenvolvidos. Desde o nascimento até aproximadamente um ano, a criança apresenta grandes mudanças em seu movimento.

Aprende a sustentar a cabeça, a sentar, a engatinhar, fica em pé e dá alguns passos; começa a estender a mão em direção aos objetos, a apanhá-los e a segurá-los e, no final do período, a manipulá-los, a balançá-los, a atirá-los, a bater com eles contra o berço etc. Todos esses movimentos e ações são degraus que conduzem às formas de comportamento que caracterizam o homem (MUKHINA, 1995, p. 88).

Nesse sentido, a criança terá possibilidade de desenvolver seus movimentos diante da mediação de alguém mais experiente. Com o contato social, ela aprenderá a sentar, engatinhar, andar, manipular os objetos, interagir por meio do movimento, caracterizando-se enquanto homem, ou seja, “o comportamento natural torna-se comportamento cultural; técnicas externas e signos culturais aprendidos na vida social tornam-se processos internos” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 219). Assim, o desenvolvimento da criança dependerá da qualidade de suas relações sociais para que esse atinja suas máximas capacidades. Como menciona Mukhina (1995), esse contato social trará progresso aos movimentos de forma qualitativa se a criança se encontra constantemente sob a atenção do adulto, pois é ele quem organizará seu comportamento, promovendo o desenvolvimento integral da criança.

A criança encontra-se em maior dependência do adulto no início de sua vida, assim, nesse momento, o aspecto motor encontra-se em maior evidência. Martins (2012) esclarece que a criança recém-nascida utiliza suas mãos para explorar o mundo ao seu redor e com a mediação de outrem vai aperfeiçoando cada vez mais seus movimentos, o que demonstra o papel do adulto como imprescindível, pois é ele que dará sentido e significado a cada movimento da criança.

Conforme destaca Martins (2012), a criança apresenta alguns marcos em relação ao movimento através do contato social e por meio de mediações do adulto ainda no primeiro ano de vida. Progressivamente, nesse período, ela aprende a sustentar a própria cabeça (em torno dos dois meses), apresenta movimentos de rolar de um lado a outro (aproximadamente aos três meses), começa a se sentar com auxílio de outrem (três meses), inicia sua independência no momento de sentar (em torno do quinto mês), surgem seus primeiros

movimentos de engatinhar (aproximadamente no sexto mês), concomitantemente à ação de engatinhar a criança começa a ficar em posição ereta com apoio (por volta dos seis meses), dá início à forma de caminhar necessitando de apoio (em torno dos nove meses) e, finalmente, dá seus primeiros passos de forma autônoma (aproximadamente aos onze meses). Após livrar suas mãos conquistando a independência ao caminhar, a criança se depara com uma nova maneira de explorar tudo aquilo que se encontra ao seu redor, já que suas mãos encontram-se livres e ela pode ir em busca do objeto de seu interesse, aprendendo a locomover-se explorando o espaço em que se encontra.

Considerando esse desenvolvimento, podemos afirmar que, após o primeiro ano de vida, a criança tem grande mudança em seus movimentos e na forma de explorar o mundo ao seu redor em virtude do contato social. Seus movimentos tornam-se cada vez mais complexos e se distanciam daqueles mais elementares, apresentando maior precisão e tornando-se mais subjetivos.

Ao terminar o primeiro ano de vida, aparece uma importante particularidade nas ações da criança com os objetos. Exteriormente, as novas ações são semelhantes às anteriores. Também agora a criança superpõe, insere, abre, etc., mas com maior precisão. A diferença está em que, se antes a criança realizava a ação sempre da mesma maneira (via de regra, ensinada pelo adulto) e com os objetos que lhe ofereciam, agora ela tenta repetir a ação conhecida com todos os objetos e às vezes varia a ação de acordo com o objeto (MUKHINA, 1995, p. 92).

A criança, após o primeiro ano de vida, apresenta maior destreza em seus movimentos, sua colocação diante dos adultos também se modifica mediante suas complexas mudanças; agora não é o adulto quem lhe entrega o objeto, é ela quem vai até ele e o manipula de maneira diferente, pois sua forma de manipulação está agora mais desenvolvida. Ao manusear o objeto, como destaca Mukhina (1995), a criança tem seu interesse voltado para o produto de suas ações, diferentemente da criança de até um ano de idade, a qual tem seu interesse voltado ao objeto em si. Seu propósito está direcionado ao surgimento de novas propriedades que o objeto possa conter e que serão reveladas de acordo com sua ação sobre ele.

Ao manipular tudo aquilo que está em seu redor, a criança se utiliza do movimento e de um aspecto muito importante que atua juntamente com o mesmo, a percepção. Por meio do movimento e da percepção, a criança conhece esse novo mundo totalmente estranho em que se encontra inserida e, sobre isso, destaca Mukhina (1995, p. 96, grifo da autora) que **“a orientação da criança no mundo que a rodeia, por meio de movimentos e ações externas, é anterior à orientação por meio de processos psíquicos (percepção e reflexão) e é a base**

desses". Nesse sentido, o movimento é essencial para a evolução de outras funções na criança, é a base da construção do sujeito que se desenvolve em todos os seus aspectos, sejam eles cognitivos, afetivos, motores, dentre outros.

A percepção é um dos aspectos mais importantes do desenvolvimento humano, "é tanto atividade como sensação: é essencialmente adaptação" (WALLON, 1968, p. 68) composta tanto por aspectos internos quanto externos. Juntamente com o movimento, ela permite que o sujeito explore o mundo ao seu redor, realizando ações externas para conhecer tudo que ainda é desconhecido para ela.

Por meio da percepção, a criança observa o adulto e ao observá-lo o imita, realizando diversos movimentos. Assim, na imitação, a criança encontra-se em constante uso de sua percepção e de seus movimentos, os quais apresentam uma intrínseca relação, pois ambos são processos que se relacionam constituindo um todo. Vigotski (1997) destaca que essa relação é muito complexa, ele a denomina como sensorio motora e é determinada como uma unidade que é desfeita ao passo que ocorre uma série de mudanças, tais mudanças só ocorrem mediante uma prolongação em relação às estruturas já concluídas da motricidade, mas isso se dá apenas no plano das sensações. Assim, o âmbito motor acaba por tornar-se independente em relação ao sensorial, pois há um isolamento dos aspectos sensoriais em relação aos impulsos de aspecto motor que ocorrem de forma direta, nesse sentido, a relação entre os processos motores e sensoriais se torna mais complexa.

As relações entre percepção e movimento vão se alternando de acordo com o período de desenvolvimento em que se encontra o sujeito. No período primário do desenvolvimento do sujeito, ambos se encontram em unidade e nos demais períodos essa relação se modifica mediante "as novas relações em que se encontra a motricidade com respeito as restantes esferas da personalidade, as funções restantes" (VYGOTSKI, 1997, p. 75, tradução nossa)³⁸. Assim, a motricidade apresenta, no decorrer do desenvolvimento do sujeito, diversas mudanças tornando-a um processo complexo, relacionando-se com a percepção e demais funções superiores que serão desenvolvidas. Desse modo, esse movimento encontra-se relacionado com a percepção e podemos identificar tal fusão nas palavras dos autores:

Já em momentos tão prematuros como os dos reflexos condicionados primários e as reações mais elementares observamos esta fusão de percepção e movimento, o que permite demonstrar para além de toda sombra de dúvidas que ambas dimensões são aspectos indivisíveis de um todo

³⁸ "[...] las nuevas relaciones en que se halla la motricidad con respecto a las restantes esferas de la personalidad, a las restantes funciones" (VYGOTSKI, 1997, p. 75).

dinâmico, de um único processo psicofísico. A adaptabilidade específica da estrutura da resposta motriz à natureza do estímulo [...] somente pode ser explicada se admite a unidade e a integridade primária das estruturas sensório-motrizas (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 40, tradução nossa).³⁹

Desse modo, quanto menor a criança, maior a evidência de ambos, mas essa relação também se encontra evidente nos períodos mais complexos do desenvolvimento do sujeito. Essa relação inicial estabelecida entre o movimento e a percepção acaba por modificar-se mediante o desenvolvimento das estruturas culturais devido a estímulos no processo de desenvolvimento da criança. Nesse sentido, apenas é possível que ocorra a superação daquelas formas mais primitivas da conduta do sujeito mediante o desaparecimento daquela relação inicial entre movimento e percepção. Em relação a isso, destacam os autores:

Somente se faz possível superar as possibilidades e formas primitivas da conduta mediante essa estrutura psíquica graças ao desaparecimento da relação primária entre percepção e movimento, que por sua parte tem lugar mediante a inclusão de novos estímulos – funcionalmente falando – como são os signos neste âmbito. E essa mudança fundamental constitui por vez em uma condição obrigatória para que se produza o desenvolvimento de todas as funções psíquicas superiores especificamente humanas (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 41, tradução nossa).⁴⁰

Mediante as ideias dos autores, é possível compreender que para haver desenvolvimento cultural a criança deve se relacionar com o outro que apresenta papel mediador e emite estímulos que se caracterizam pelo uso de signos, ocorrendo uma intensa mudança evolutiva em relação aos aspectos motores e sensoriais que constituem um processo de reação. Tal processo, que de início apresenta um caráter mais primitivo, passa por uma grande mudança mediante a intervenção de uma função superior em relação ao processo seletivo da criança, o qual apresentava caráter natural antes de tal intervenção passando a ser uma função superior que apenas no homem há a possibilidade de existir.

³⁹ “*Ya en momentos tan tempranos como los de los reflejos primarios y las reacciones más elementales observamos esta fusión de percepción y movimiento, lo que permite demostrar más allá de toda sombra de duda que ambas dimensiones son aspectos indivisibles de un todo dinámico, de un único proceso psicofísico. La adaptabilidad específica de la estructura de la respuesta motriz a la naturaleza del estímulo [...] sólo puede ser explicada si se admite la unidad y la integridad primarias de las estructuras sensorio-motrices*” (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 40).

⁴⁰ “*Sólo se hace posible superar las posibilidades y formas primitivas de la conducta mediante esa estructura psíquica gracias a la desaparición de la relación primaria entre percepción y movimiento, que por su parte tiene lugar mediante la inclusión de nuevos estímulos – funcionalmente hablando – como son los signos en este ámbito. Y este cambio fundamental constituye a su vez una condición obligada para que se produzca el desarrollo de todas las funciones psíquicas superiores específicamente humanas*” (VYGOTSKI, 2007, p. 41).

Como destacam Vigotski e Luria (2007), a criança se utiliza primeiramente do movimento ainda com caráter mais primitivo a fim de buscar soluções para a resolução de determinadas tarefas, ao contrário do adulto que resolve a tarefa fazendo o uso inicial de sua percepção. Nesse sentido, é possível compreender que em qualquer seleção feita pela criança há sempre relação com seu sistema motor, pois em qualquer situação ela se utiliza do movimento para realizar algo ou para sinalizar alguma necessidade.

Cabe mencionar que o desenvolvimento da fala possibilita uma grande mudança no aspecto motor da criança. Com ela e, conseqüentemente, com o desenvolvimento de outras funções superiores de âmbito simbólico que se encontram relacionadas a ela há a possibilidade que o aspecto motor passe por uma grande e complexa mudança, elevando-o a uma categoria superior. Desse modo, é possível assegurar que tanto as funções práticas como as intelectuais apresentam atribuição essencial na formação do sujeito, em outras palavras, a utilização tanto dos aspectos motores como dos simbólicos possibilita que haja uma complexa evolução da criança, permitindo o desenvolvimento de outras funções psicológicas superiores (VYGOTSKI; LURIA, 2007).

Vigotski e Luria (2007) destacam que as teorias mais tradicionais consideravam as funções externas distintas das internas, no entanto os autores defendem que essas funções apresentam grau de importância igualitário. Sendo assim, acreditamos que essas também são determinadas como funções psíquicas superiores, pois, como as demais, são caracterizadas como específicas do homem e seu desenvolvimento também ocorre em virtude do aspecto sociocultural. Nesse sentido, tanto o aspecto externo quanto o simbólico se unem no processo interno e ambos são resultado do desenvolvimento sócio-histórico e cultural, como concluem os autores:

E isso nos confronta com uma conclusão de grande importância teórica. Sobre a base da grande similitude no essencial que se manifesta em sua origem e desenvolvimento, devemos considerar a unidade das funções mentais superiores. Funções tais como a atenção voluntária, a memória lógica, as formas superiores de percepção e de movimento, que até agora haviam investigado por separado, como fatos psíquicos independentes, aparecem à luz de nossos experimentos como fenômenos essencialmente de uma mesma ordem: unidos em sua gênese e em sua estrutura psíquica (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 48, tradução nossa).⁴¹

⁴¹ “Y ello nos enfrenta a una conclusión de gran importancia teórica. Sobre la base de la gran similitud en lo esencial que se manifiesta en su origen y desarrollo, debemos plantearnos la unidad de las funciones mentales superiores. Funciones tales como la atención voluntaria, la memoria lógica, las formas superiores de percepción y de movimiento, que hasta ahora se habían investigado por separado, como hechos psíquicos independientes, aparecen a la luz de nuestros experimentos como fenómenos esencialmente de un mismo orden: unidos en su génesis y en su estructura psíquica” (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 48).

Como exposto pelos autores, o movimento superior, aquele que foi construído historicamente e socialmente, cujo fundamento é cultural é também considerado uma função psíquica superior que atua juntamente com outros processos psíquicos e possui igualmente o mesmo grau de importância no processo de desenvolvimento do sujeito, é um elemento que possui suma importância no processo de formação do sujeito, visto que tanto as possibilidades do desenvolvimento filogenético quanto do ontogenético seriam restritas sem o movimento.

Concomitantemente ao desenvolvimento motor, outros processos também se desenvolvem, pois ele possibilita o desenvolvimento de uma série de habilidades, já que apresenta uma função estritamente diretiva em relação à formação de outros processos, sendo imprescindível o contato social. Como menciona Martins (2012, p. 113):

[...] apesar da aparente naturalidade do desenvolvimento motor, ele é, tanto quanto os demais processos, habituado pelas condições sociais de desenvolvimento da criança. O acesso e a manipulação de objetos sociais devem, assim, operar a serviço dos mais diversos domínios psicomotores, a começar por aqueles requeridos a sua correta utilização.

Nesse sentido, as operações motoras específicas do homem não se desenvolvem de forma natural, elas são construídas socialmente. Por meio do contato social, a criança aprende os movimentos culturais, compreende os significados dos mais diferentes gestos, a forma de manipular os objetos e diferentes expressões corporais. Segundo Wallon (1968, p. 169):

Na criança, é ao movimento que se devem os efeitos correlativamente registrados nos diferentes sentidos. Ele constitui um novo meio de coordenação no mundo das impressões, permitindo agrupar as que são relativas a uma mesma presença, a uma mesma existência, a um mesmo objeto, seguir o que se desloca de um campo sensorial para outro, enfim, substituir a permanência da causa ao polimorfismo e à fugacidade das impressões.

O movimento envolve o desenvolvimento da criança como um todo e está relacionado a todos os sentidos e aos aspectos externos e internos que possibilitam a construção do conhecimento cultural na criança. Através do contato social, as capacidades motoras da criança se elevam a um nível extremamente complexo e por isso é fulcral a mediação do outro e o processo de educação que possibilitam à criança desenvolver uma variedade de domínios motores específicos da humanidade.

Diante do que foi discutido até o momento, é possível assegurar que o movimento não é algo mecânico, muito pelo contrário, ele é desenvolvido por meio do contato social. Como destaca Iza (2008), o movimento é composto por significados que têm grande influência no desenvolvimento integral da criança. Defendemos que a criança não pode ser vista como algo repleto de fragmentos, mas como um todo, assim como, da mesma forma, o movimento não deve ser considerado como algo isolado, mas que se encontra em constante interação com os demais mecanismos do desenvolvimento humano.

Por ser essencial para o desenvolvimento integral da criança, o movimento na prática pedagógica da Educação Infantil deve ser considerado como algo estritamente importante e indispensável, porque por meio dele a criança explora e conhece tudo ao seu redor. Assim como as demais funções psíquicas superiores, o movimento se desenvolve e se torna mais complexo atingindo níveis superiores quando há a mediação de outrem que transmite à criança a cultura historicamente produzida pela humanidade. Cabe aqui ressaltar que no trabalho educativo do professor tal mediação deve ser intencional, ou seja, planejada, em outras palavras, “o movimento tem grande importância no desenvolvimento infantil, e por isso é necessário que haja intenção dos professores sobre as atividades de movimento que desenvolvem com as crianças de 0 a 6 anos” (IZA, 2008, p. 37).

Nessa lógica, o trabalho com o movimento na Educação Infantil deve envolver ações pedagógicas intencionais e qualitativas que realmente possibilitem a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. A fim de que sejam qualitativas, um dos fatores que deve ser considerado é o fato de que tais ações pedagógicas devem ocorrer de forma a contemplar a atividade principal que caracteriza determinado período de desenvolvimento da criança.

Como já mencionamos, no primeiro ano de vida, a atividade principal é a de comunicação emocional direta. Assim, o professor deve contemplá-la em sua prática pedagógica de modo a compreender que tal atividade consiste na comunicação de forma afetiva com o bebê, considerando-o como sujeito ativo de tal comunicação. Essa atividade principal ocorre de maneira direta entre o adulto e a criança. Nesse período, o professor deve considerar a atividade de comunicação emocional direta como primordial em suas ações com os bebês e por meio dela é possível desenvolver um leque de atividades ao trabalhar com o movimento. Ao considerar tal atividade guia em seu trabalho pedagógico, ele irá interagir com a criança de forma afetiva e tudo aquilo que o professor mediará fará sentido ela, colocando-a verdadeiramente em atividade e promovendo o desenvolvimento do movimento e outras funções psíquicas superiores que se encontram relacionadas.

Nesse sentido, como já destacamos anteriormente, quando a criança adentra na primeira infância, período estabelecido entre aproximadamente o primeiro e o terceiro ano de vida, a atividade principal se modifica, tornando-se objetal e manipulatória. Nesse período, o professor deverá considerá-la primordialmente em sua prática pedagógica, pois, como salientam Chaves e Franco (2016), a criança volta seu interesse para os objetos explorando o mundo ao seu redor. Assim, ao trabalhar com crianças que se encontram nesse período, o professor deverá atentar-se a esse aspecto para tornar sua prática educativa qualitativa visando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dentre elas o movimento. Assim, o professor que não orienta sua prática pedagógica seguindo a atividade principal de determinado período não terá um resultado qualitativo e ficará preso a ações que não terão significado para a criança, não permitindo que a mesma entre em atividade efetiva. Geralmente tais ações ficam restritas ao âmbito daquilo que a criança já sabe fazer e acabam por não potencializar aquilo que está em desenvolvimento, o que deveria ser primordial na prática educativa.

6 RESULTADOS E PROPOSIÇÕES: O MOVIMENTO E SUAS CATEGORIAS

No decorrer das observações, no que se refere ao movimento, deparamo-nos com um leque de atividades desenvolvidas pelas professoras e diversas relações estabelecidas entre as crianças e as docentes. Diante da variedade de dados e como o foco de nossos estudos é o movimento na Educação Infantil, ficou evidenciado a presença de diferentes aspectos os quais foram elencados como categorias. Optamos por eleger algumas categorias que acreditamos ser de grande importância para compreender como foram desenvolvidas as ações pedagógicas com o movimento na prática educativa das professoras que participaram da pesquisa.

Isso posto, optamos por elencar oito categorias: 1) movimento x segurança das crianças; 2) movimento x espera; 3) movimento orientado; 4) movimento livre; 5) movimento x rotina; 6) movimento x espaços utilizados; 7) movimento x intervenção x mediação; 8) movimento x recursos. Essas categorias surgiram a partir das observações realizadas na pesquisa de campo e envolvem os elementos que julgamos essenciais no trabalho com o movimento. Nesse sentido, discutiremos sobre tais elementos trazendo a forma como foram considerados no trabalho com o movimento pelas professoras que participaram da pesquisa. Cabe mencionar que para falar de cada categoria utilizaremos como recursos nosso diário de observações, as respostas dos questionários aplicados às professoras e os dados coletados durante as observações da prática pedagógica das mesmas.

Após a análise das categorias discutiremos sobre a importância do desenvolvimento de atividades com o movimento na Educação Infantil elencando também algumas possibilidades de trabalho.

6.1 MOVIMENTO X SEGURANÇA DAS CRIANÇAS

Em relação ao fator movimento x segurança, notamos que todas as professoras que participaram da pesquisa demonstravam grande preocupação no desenvolvimento das atividades quanto à segurança dos pequenos. Acreditamos ser mesmo indispensável manter a integridade física das crianças em todos os momentos, contudo a segurança não pode ser um fator que impeça o desenvolvimento dos pequenos; segurança e movimento devem caminhar juntos de forma a garantir tanto a integridade física das crianças quanto promover o desenvolvimento de suas máximas capacidades. Durante as observações da prática pedagógica das professoras, observamos que em grande parte das atividades com o

movimento, certas vezes, elas acabaram por impedir certos movimentos que seriam ricos no desenvolvimento dos pequenos por medo do perigo.

Cabe mencionar que não estamos defendendo que ao ver uma situação de movimento que possibilite certo perigo os professores não devem intervir. Acreditamos que nessas ocasiões os professores devem atuar como mediadores, auxiliando nos movimentos de forma a garantir que os pequenos não se machuquem e permitindo que se desenvolvam de forma segura.

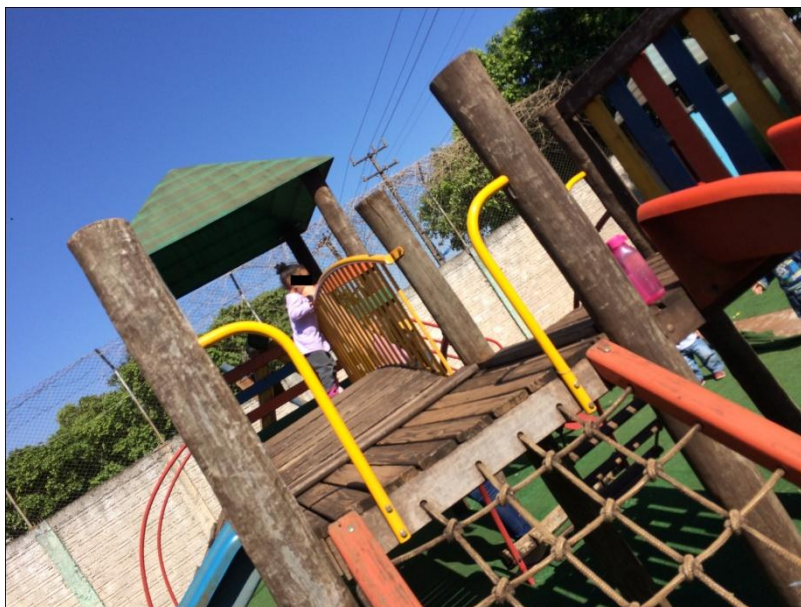
Um exemplo dessas intervenções ocorreu na turma do berçário, na qual os momentos que envolviam segurança e movimento foram diversos. Nessa turma, os bebês encontravam-se em um período de desenvolvimento em que o movimento era um fator de suma importância em suas descobertas, para tudo os pequenos se utilizavam dos movimentos corporais, até mesmo para comunicar-se. Eles utilizavam-nos também para explorar o mundo ao seu redor, apalpando os objetos, subindo sobre eles, pendurando-se em certos locais, dentre outros.

Em resposta ao questionário, quando foi indagado se na realização de atividades que contemplem o movimento a professora A considerava formas de garantir a integridade física das crianças, ela respondeu que sim, enfatizando que busca “sempre fazer as atividades de acordo com a faixa etária e utilizar de recursos compatíveis” (PROFESSORA A, 2016). Durante as atividades que envolveram o movimento, a professora A demonstrou preocupar-se sempre com a integridade física dos pequenos, porém em determinados momentos, em função do perigo, ela acabou por deixar de promover alguns movimentos que seriam extremamente importantes para o desenvolvimento dos pequenos, impedindo-os retirando as crianças do local e cessando o movimento.

Outro momento foi observado quando as professoras levaram as crianças ao parque. Como já descrito, o parque era um local que oferecia alguns riscos às crianças, pois havia brinquedos quebrados e locais altos arriscados para o período de desenvolvimento em que as mesmas se encontravam, além disso geralmente as atividades no parque ocorriam mais de forma livre, com poucos momentos de intervenções. Em determinados momentos, a professora A intervinha auxiliando as crianças na realização de alguns movimentos como descer no escorregador, balançar, subir escadas, dentre outros, mas em alguns momentos ela atuava impedindo que as crianças fizessem algo que pudesse machucá-las ou que se locomovessem para locais afastados das professoras. Em volta do parque o chão era coberto por pedras e partes de cimento com locais altos e por esse motivo os bebês eram impedidos de circular por lá, pois poderiam machucar-se ou colocar as pedras na boca.

No parque havia uma estrutura alta, como mencionado na descrição dos espaços do CMEI, lá algumas crianças tentavam subir nessa estrutura e eram impedidas pelas professoras, pois isso oferecia risco. Durante esses momentos, as professoras acabavam por impedir que as crianças realizassem diversos movimentos e explorassem algumas coisas que estavam ao seu redor. Devido aos riscos e o grande número de crianças na turma, muitas vezes, as professoras optaram por coibir os pequenos na realização de certos movimentos ao invés de incentivá-los e acompanhá-los, mas minimizando os riscos. Cabe mencionar que a turma era numerosa e que elas tinham que cuidar da segurança de inúmeras crianças ao mesmo tempo e isso pode ter resultado no impedimento de alguns movimentos.

Figura 19 – Criança sobre a estrutura considerada pelo CMEI inadequada para o período de desenvolvimento dos pequenos



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Na imagem podemos observar que uma criança do berçário acabou subindo na estrutura desativada pelo CMEI por ser inadequada para as crianças da Educação Infantil. Ao ver a criança no local, imediatamente, as professoras a retiraram. Na turma do infantil I ocorreu o mesmo, pois a professora B também interviu em diversos momentos nas atividades com o movimento evitando possíveis riscos às crianças. Um exemplo dessas intervenções ocorreu no solário. No primeiro dia de observações, as professoras levaram as crianças até o solário, disponibilizando motoquinhas e cavalinhos de plástico para as crianças brincarem. Alguns movimentos dos pequenos foram restringidos, visto que não deveriam ficar correndo pelo solário e não podiam ficar em pé nas motoquinhas e nos cavalinhos em razão da segurança dos mesmos. O solário era um espaço que possibilitava uma variedade de

atividades com o movimento devido a sua amplitude e ao invés de restringir os movimentos as professoras poderiam explorá-los realizando-os de forma a permitir a execução de outros movimentos e garantir a integridade física das crianças.

Em resposta ao questionário, quando indagada se na realização de atividades que contemplem o movimento a professora B considerava formas de garantir a integridade física das crianças, ela respondeu afirmativamente justificando que “durante a aplicação das atividades propostas a preocupação com a integridade da criança é constante, por esse motivo estamos sempre atentas e repensando como aplicar as atividades, com a preocupação de estar sempre intervindo quando necessário” (PROFESSORA B, 2016).

Como exposto anteriormente, em seu discurso, a professora B disse intervir nas atividades com o movimento que ofereceriam riscos às crianças garantindo a integridade física das mesmas. Em sua prática, isso foi algo realizado por ela em diversos momentos no trabalho com o movimento, mas em alguns deles os movimentos acabaram sendo evitados ao invés de serem melhor trabalhados sem que oferecessem riscos. Isso ocorreu devido a inúmeros fatores como, por exemplo, as brincadeiras no solário citadas anteriormente, no momento em que elas ocorriam uma professora estava dando banho, o que desfalcou de certo modo aquelas que estavam com as crianças tornando o trabalho individual com os pequenos mais difícil. Outro ponto a ser considerado é que os conflitos entre as crianças eram constantes, pois havia poucas motoquinhas e muitas crianças, assim, as professoras acabavam mais preocupadas em mediar os conflitos do que em realizar variações nas atividades com os brinquedos, explorando melhor o movimento.

Figura 20 – Crianças brincando com as motoquinhas no solário



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Na foto, as crianças brincam nas motoquinhas e nos cavalinhos de forma a realizarem os movimentos como previsto pelas professoras de maneira segura, sem que representem perigo aos pequenos.

Para ilustrar ainda melhor o tópico movimento x segurança traremos alguns acontecimentos da turma do infantil II, cuja professora C, em resposta ao questionário, quando indagada se na realização de atividades que contemplem o movimento considerava formas de garantir a integridade física das crianças, respondeu positivamente dizendo estar “sempre pensando no que possa ser perigoso, ou seja, procurando evitar que a criança se machuque” (PROFESSORA C, 2016).

Em sua prática pedagógica, na realização de atividades com o movimento, o seu discurso se efetivou, pois ela buscou sempre evitar momentos de perigo demonstrando estar preocupada em garantir a integridade física das crianças. No primeiro dia de observações, as professoras levaram as crianças ao pátio coberto para brincar com brinquedos variados e peças de encaixe. Para desenvolver as brincadeiras, elas organizaram o pátio em dois espaços, um para peças de encaixe e outro para os brinquedos diversos, separados por um banco. Cabe mencionar que dentre os brinquedos havia alguns quebrados e faltando partes, o que trazia certo risco às crianças. Os pequenos deveriam brincar no chão e aqueles que ameaçavam correr pelo pátio eram impedidos, pois poderiam cair e se machucar, além disso, alguns tentavam subir no banco que dividia o pátio e eram impedidos pelas professoras, pois poderiam cair do mesmo.

No dia em questão, as crianças permaneceram no pátio por 35 minutos com os mesmos brinquedos e por isso se dispersaram e algumas começaram a arremessar os brinquedos e as peças de encaixe e a subir em um portão que separava o pátio coberto da rua e no banco que dividia o pátio coberto. As professoras passaram a maior parte do tempo intervindo nos conflitos e impedindo que as crianças corressem e subissem no banco e no portão da rua tentando evitar que elas se machucassem. Nesses momentos, o movimento poderia ter sido mais bem explorado de forma a ser incluído nas brincadeiras, pois as crianças necessitavam se movimentar.

Na foto a seguir, as crianças brincam com os brinquedos conforme proposto pelas professoras, sem correr ou subir no banco, algumas se agruparam para brincar, outras brincavam de forma isolada.

Figura 21 – Crianças brincando no pátio coberto

Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Mediante o exposto é possível compreender que as professoras observadas se preocuparam sempre em manter a integridade física das crianças, assim como respondido no questionário. No entanto, devido a diversos fatores que incluem ausência de funcionários, estrutura física inapropriada para os pequenos, grande número de crianças nas turmas, dentre outros, a segurança acabou evidenciando-se nos momentos do trabalho com o movimento, fazendo com que alguns movimentos importantes para o desenvolvimento dos pequenos fossem podados pelas professoras. Assim, acreditamos que ao desenvolver atividades que trabalhem a motricidade das crianças a segurança é sim indispensável, porém certos movimentos devem ser realizados para que as crianças se desenvolvam de forma plena e, para isso, além do trabalho das professoras, alguns aspectos devem ser pensados para o espaço ser organizado de forma a promover os movimentos e garantir a segurança dos pequenos, como, por exemplo, portas com mecanismo antiesmagamento, o pátio poderia ser organizado de forma a ter um espaço desenvolvido especificamente para os bebês, atendendo a especificidade das crianças desse período de desenvolvimento, de modo que elas pudessem realizar inúmeras atividades com o movimento e se desenvolvessem plenamente.

Além dos espaços, alguns recursos específicos poderiam ser introduzidos diversificando ainda mais as possibilidades de trabalho com o movimento por parte das professoras. Cabe mencionar que, em sua maioria, as professoras preocuparam-se em produzir diversos materiais para explorar o movimento com as crianças, no entanto poderiam ser realizados investimentos em materiais que promoveriam ainda mais o desenvolvimento das

crianças em atividades com o movimento, como: uma sala específica para atividades de ginástica contendo materiais como bolas para alongamento, cordas, elásticos, colchonetes apropriados, dentre outros.

Além disso, é importante ressaltar que para que o trabalho com o movimento se efetive de forma qualitativa e segura a formação dos professores deve ser levada em consideração, pois sem a compreensão de que o movimento é um aspecto de suma importância no desenvolvimento das crianças não adiantará um espaço adequado, nem materiais específicos, pois será o professor o mediador de todo processo, será ele quem promoverá e enriquecerá as possibilidades de movimentos resultando no desenvolvimento pleno dos pequenos.

6.2 MOVIMENTO X ESPERA

O movimento é um aspecto muito intenso na realização de atividades das crianças de zero a três anos e quanto menor a criança mais presentes e intensos são seus gestos e movimentos, pois por meio deles os pequenos exploram e conhecem o mundo ao seu redor, além de comunicarem-se com aqueles que estão a sua volta. Nesse sentido, para a criança de zero a três anos movimentar-se é algo tão essencial que se torna difícil de ser controlado pela mesma. Assim, os longos momentos de espera acabam tornando-se uma tortura, pois manter o corpo imóvel para a criança desse período por um tempo prolongado é um desafio extremamente angustiante, algo que abala tanto a criança que está inerte quanto o professor que tenta fazer com que ela permaneça estática sem fazer um mínimo movimento. Isso posto, cabe mencionar que os longos tempos de espera para as crianças são momentos em que elas não se movimentam, não exploram o seu entorno e assim não estabelecem relações que gerariam uma variedade de possibilidades de desenvolvimento. A longa espera é um momento perdido em termos de desenvolvimento, um período ocioso e desgastante para a criança de zero a três anos. É preciso ressaltar que alguns momentos de espera são necessários para que os pequenos comecem a desenvolver noções de convivência e organização, no entanto eles não devem ser prolongados a ponto de se tornarem uma angústia para a criança.

Durante nossas observações, deparamo-nos com inúmeros momentos de longa espera por parte dos pequenos. Em quase todas as turmas esses momentos estiveram quase sempre presentes e ocorreram principalmente na realização de atividades com o movimento que foram encaminhadas de forma direcionada. Nessas atividades mais direcionadas, geralmente,

as crianças deveriam permanecer sentadas e aguardar a sua vez, sem sair do lugar, sendo instruídas a permanecer imóveis e apenas observando os amigos que estavam realizando o que era proposto pelas professoras.

Um exemplo desses momentos que envolvem a categoria de movimento x espera ocorreu na turma do infantil I em uma atividade com um túnel de tecido, o qual as professoras nomearam como “minhocão”. No primeiro dia de observações, as professoras levaram o grande túnel de tecido até a sala, pediram que as crianças se sentassem encostadas na parede sobre alguns colchonetes e começaram a chamar uma a uma para passar pelo túnel, de modo que enquanto algumas crianças realizavam a atividade as demais deveriam esperar. Para o andamento da brincadeira, duas professoras seguraram a entrada e a saída do túnel, uma delas era a professora B, que auxiliou os pequenos a todo tempo e pedia que os mesmos entrassem e atravessassem o túnel, sendo que em alguns desses momentos ela dizia: “Olha lá, a amiga vai passar. Vamos chamar a Luiza.” (PROFESSORA B, 2016). A professora B dizia o nome das crianças repetidamente de forma ritmada quando essas estavam dentro do minhocão.

As crianças aparentaram gostar muito da atividade e todas participaram, no entanto, devido ao tempo de espera por aqueles que estavam sentados, algumas crianças que esperavam a sua vez começaram a sair do lugar para bater em cima do túnel ou correr pela sala. As professoras pediam para que as mesmas permanecessem sentadas, pois só assim passariam pelo túnel, no entanto, mesmo assim, elas continuaram a sair do lugar. Vendo que as crianças não permaneceriam sentadas as professoras optaram por distribuir peças grandes de encaixe para que as crianças esperassem a sua vez no local indicado por elas sem se movimentarem pela sala. Essa atividade durou aproximadamente 20 minutos, sendo esse tempo de espera considerado longo para as crianças desse período de desenvolvimento.

Figura 22 – Túnel de tecido



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Figura 23 – Crianças esperando serem chamadas para brincar no túnel de tecido



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Outro exemplo desses momentos de espera ocorreu na turma do infantil III, no quinto dia de observação, durante a brincadeira da serpente. No dia em questão, a professora D pediu que as crianças se sentassem próximas à parede, pegou um livro que havia na sala, retirou algumas folhas e entregou uma folha para cada criança. Na sequência, perguntou a elas qual

figura geométrica era aquela folha e a turma respondeu que era um retângulo, exceto uma criança que disse ser um triângulo. Diante da resposta da mesma, a professora D foi até o quadro e utilizando giz fez o desenho de um retângulo e de um triângulo, explicando a diferença entre ambos. Em seguida, ela explicou as características de um retângulo justificando o porquê da folha ser um retângulo, já que ela apresentava quatro lados e, desses, dois eram iguais e menores. Logo após explorar as características da folha, a professora D pediu que os pequenos a amassassem utilizando as duas mãos e ao amassá-la erguessem as mãos por cima da cabeça. Depois pediu que as crianças desamassassem a folha e a amassassem apenas com a mão direita, momento em que apresentaram algumas dificuldades e foram auxiliadas pela professora D, que demonstrou como deveria ser o movimento. Logo após, a professora solicitou que os pequenos desamassassem o papel novamente e que agora utilizassem apenas a mão esquerda para amassá-lo. Muitos apresentaram dificuldades em definir qual era a mão esquerda e diante da situação a professora D passou entre as crianças tocando na mão esquerda de cada uma. Algumas acabaram utilizando as duas mãos para amassar. Após formar as bolinhas as professoras passaram uma fita envolvendo cada bolinha e escreveram o nome das crianças.

Dando continuidade à atividade com as bolinhas de papel, a professora D contou oralmente, sem o auxílio de recursos, a história de uma cobrinha chamada Filomena que desobedeceu a sua mãe e saiu procurando um morro, passando pela floresta, onde encontrou vários animais como: macaco, papagaio, coruja, dentre outros. Ao chegar na montanha, a cobra estava sem o seu rabinho. Ao finalizar a história, a professora D começou a cantar a música da serpente⁴². Nesse momento, ela chamou uma criança para segurar em sua cintura, cantava e chamava os pequenos, um a um, para passar por debaixo de suas pernas e das demais crianças para se tornar um pedaço do rabo da cobra. Durante a atividade, as demais crianças deveriam permanecer sentadas e quietas, caso contrário não realizariam a brincadeira. Conforme a professora chamava a criança, ela deveria colocar sua bolinha junto com as outras no centro da sala. A professora estimulava oralmente aquelas crianças que apresentavam dificuldade ao passar por debaixo da perna dos amigos, dizendo: “Movimenta as pernas, uma sobe e a outra desce, movimentando as duas pernas!” (PROFESSORA D, 2016).

⁴² A História da Serpente/Sucessos da Minha Escolinha. Esta é a história da serpente/Que desceu do morro/Para procurar um pedaço do seu rabo/Você também, você também, /Faz parte do seu rabão/Esta é a história da serpente/Que desceu do morro/Para procurar um pedaço do seu rabo/Você também,você também, /Faz parte do seu rabão. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/sucessos-da-minha-escolinha/a-historia-da-serpente.html>>.

No término da brincadeira, após constituir uma grande fila e todas as crianças terem se “transformado” no rabo da serpente, a professora D pediu que elas dessem as mãos, fizessem um círculo e se sentassem. No centro do círculo estava a cobrinha feita com as bolinhas que as crianças foram montando durante a atividade. A professora D concluiu a história dizendo que a cobrinha Filomena encontrou o seu rabinho e que não mais desobedeceria à sua mamãe. Durante a brincadeira, algumas crianças ficaram se movendo, pulando e fechando as pernas para as demais que passariam por debaixo das pernas e por isso uma delas foi retirada da brincadeira por não se comportar. Cabe destacar que as crianças que deveriam aguardar a sua vez de brincar permaneceram no lugar, mas devido ao longo tempo de espera algumas deitaram no chão, começaram a mexer nos sapatos e nas bolinhas que estavam em suas mãos. A professora chamava primeiro as crianças que estavam mais quietinhas, incentivando as demais a ficarem quietas também. Cabe destacar que a atividade da serpente durou, em sua totalidade, aproximadamente 65 minutos, sendo que aquelas crianças que ficaram por último tiveram um grande tempo de espera.

Figura 24 – Brincadeira da serpente – ao fundo crianças aguardando serem chamadas para brincar



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Outra turma em que os momentos de espera foram bastante comuns foi na turma do infantil II. No primeiro dia de observações, a professora C pediu que as crianças ficassem todas sentadas nos colchonetes e utilizou um pedaço de fita branca para demarcar no chão a linha de chegada para a realização da próxima atividade. Ela pintou a fita de azul utilizando

giz de cera. No centro da sala já havia uma demarcação, um círculo feito com fita que foi pintado de vermelho também com giz de cera, que seria o local da saída.

Inicialmente a professora C pediu que duas crianças fossem até o centro da sala ajudar a professora a demonstrar para os amigos como seria a atividade. As crianças deveriam engatinhar, saindo da fita azul até chegar a uma parte do círculo vermelho e para fazer o percurso de volta elas deveriam deitar de costas e movimentar as mãos e os pés para se locomover, arrastando-se até a chegada. Para a realização dessa atividade, a professora C chamou as crianças em pequenos grupos e os demais deveriam ficar sentados esperando até chegar a vez. Algumas crianças apresentaram dificuldades e a professora as incentivava a prosseguir dizendo: “Mais um pouquinho. Força!” (PROFESSORA C, 2016). As intervenções ocorriam oralmente e também por meio de movimentos que a professora fazia para demonstrar como as crianças deveriam agir. Após realizar o percurso, as crianças se sentaram encostadas em outra parede e receberam um pedaço de crepom enrolado, devendo aguardar novamente. Duas crianças se recusaram a realizar a atividade e as professoras não insistiram e respeitaram a vontade delas. Após terminar a brincadeira, as professoras ligaram o aparelho de som e ao som de músicas infantis, como a música “Chocolate”, as crianças desenrolaram as fitas e dançaram fazendo diversos movimentos com as mesmas.

Na realização dessa atividade, os momentos de espera foram constantes, pois as crianças deveriam esperar para realizar a atividade de movimento e após a realização da mesma deveriam esperar novamente até todos os amigos realizarem o percurso. No total, a atividade durou cerca de 40 minutos, ou seja, o tempo de espera por parte dos pequenos foi grande.

Figura 25 – Atividade competitiva com o movimento – ao fundo é possível ver as crianças aguardando sua vez de fazer o percurso



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Infelizmente, durante nossas observações, notamos que o ato da longa espera por parte dos pequenos era algo comum na prática pedagógica das professoras. A única turma em que essa prática não esteve tão presente foi no berçário, mas em certos momentos isso também ocorreu. Diante de tantas atividades realizadas da mesma forma, tendo como base a espera, nos pareceu que isso era uma forma metodológica adotada pelas professoras no trabalho com o movimento. Esse é um dado contraditório, pois, para se movimentarem, antes, as crianças deveriam esperar paradas. Como dito anteriormente, a espera prolongada é um momento perdido do ponto de vista do desenvolvimento, esses momentos de passividade deveriam ser preenchidos com outras atividades que possibilitassem às crianças serem ativas e se movimentarem promovendo seu desenvolvimento ao invés de propiciar a imobilidade. Outro dado que nos chamou a atenção foi que esses momentos de espera, além de contraditórios ao desenvolvimento das crianças e corriqueiros, quando ocorriam, eram longos, demandando grande esforço por parte das crianças para permanecerem paradas. Não devemos esquecer que estamos tratando de crianças de zero a três anos e que estas precisam movimentar-se para desenvolver-se, além disso, o tempo de concentração dessas crianças é reduzido, o que acaba sendo algo forçado por parte das professoras, que com os longos tempos de espera acabam por exigir das crianças algo além do possível para elas, agindo de acordo com a constante influência dos padrões sociais que determinam que a criança não pode movimentar-se e deve permanecer sempre estática, dentro dos padrões sociais impostos pelos adultos. As crianças

entre zero a três anos são movimento, tempo parado para elas é um tempo desperdiçado para que haja a plena aprendizagem e o desenvolvimento.

6.3 MOVIMENTO ORIENTADO

Outra categoria elegida para análise foi o movimento orientado, que é aquele em que há a orientação de outrem na forma como realizar determinados movimentos, assim, ele difere daquele que se dá de forma livre, sem a intervenção de outra pessoa. Acreditamos que o movimento orientado é importante no trabalho com as crianças, no entanto ele não deve ocorrer de forma constante tornando-se prejudicial para o desenvolvimento delas, pois torna-se maçante impedindo que elas se expressem e conheçam os movimentos do seu corpo, além de inibir a autonomia dos pequenos.

Durante as observações da prática pedagógica das professoras, deparamo-nos nas diferentes turmas com diversos momentos em que o movimento orientado foi realizado. Um exemplo de trabalho com o movimento orientado ocorreu no berçário em uma atividade com bolas que se deu no quinto dia de observação. No dia em questão, as professoras organizaram a sala retirando alguns colchonetes do chão, distribuindo bolas de diversos tamanhos para as crianças e jogos de encaixe grandes feitos de espuma. A professora A realizou diversos movimentos com as bolas, alguns de forma orientada, como no momento em que ela colocou uma criança que ainda não estava andando de bruços sobre uma bola grande, fazendo movimentos de estimulação, movimentando as partes do corpo da criança para fortalecer seu tônus muscular. Depois fez novos exercícios orientados utilizando a bola grande com outras crianças e para exercitá-las a professora pedia que agissem de acordo com as suas instruções, como por exemplo: “Levanta a cabeça, agora abaixa.” (PROFESSORA A, 2016). Conforme a professora fazia os movimentos nas crianças, ela beijava as mesmas e massageava o corpo delas. A professora A realizou os movimentos de estimulação em diversas crianças, mas como tinha outros afazeres não fez em todas, porém aquelas que receberam as massagens aparentaram gostar muito da atividade.

Figura 26 – Professora A realizando movimentos orientados de estimulação



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Os movimentos orientados também ocorreram na turma do infantil I. Uma situação se deu no terceiro dia de observação quando as professoras pediram que as crianças sentassem sobre os colchonetes encostados na parede. Então a professora B organizou um pequeno circuito motor colocando três colchonetes, dois sobrepostos e um próximo a eles, para desenvolver a atividade e cantou a música “Atenção, concentração” explicando que ela chamaria uma criança por vez para realizar os movimentos de rolar. Na sequência, chamou as crianças para realizarem os movimentos e dizia: “Vamos rolar para a direita, agora para a esquerda! Vamos rolar!” (PROFESSORA B, 2016). A professora direcionou os movimentos das crianças durante toda a atividade orientando o que elas deveriam fazer, pedia que os pequenos observassem seus movimentos olhando para o espelho e quando eles concluíam a atividade eram parabenizados.

As crianças demonstraram gostar muito da atividade, no entanto aquelas que deveriam aguardar sua vez sentadas se dispersaram e começaram a correr pela sala e a bater os pés. Por isso foram distribuídos cones para que ficassem sentadas e brincassem de forma livre. Todas as crianças participaram da atividade. Ao término da brincadeira, as professoras recolheram os colchonetes e as crianças continuaram a brincar com os cones livremente.

Figura 27 – Professora B orientando os movimentos das crianças durante atividade com colchonetes



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Outro exemplo de movimento orientado ocorreu na turma do infantil III no sexto dia de observação. Nesse dia, a professora D iniciou a brincadeira “chefinho mandou”. Nessa brincadeira, ela era o chefinho e emitia comandos para as crianças dizendo, por exemplo: “Chefinho mandou rolar no chão!” (PROFESSORA D, 2016). Durante a brincadeira, ela pediu para as crianças se arrastarem no chão, rolares, se arrastarem com as pernas erguidas, se arrastarem com as mãos na barriga e costas no chão, levantarem, agacharem, deitarem, pularem, pularem com um pé só, abraçarem o amigo de costas entrelaçando os braços e andarem para frente e para trás, colocarem as mãos na cabeça, nos ombros, nos olhos, no nariz, na barriga e pedalarem a bicicleta. Aqueles que não conseguiam realizar os movimentos solicitados pela professora eram auxiliados pela mesma. Nessa atividade, as crianças deveriam obedecer aos comandos da professora e realizar os movimentos de acordo com suas orientações.

Figura 28 – Crianças brincando de “chefinho mandou”



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Com base no exposto das atividades, cujo princípio do trabalho com o movimento se deu por meio de orientações, podemos reafirmar que o movimento orientado é sim importante para o desenvolvimento das crianças, no entanto essa orientação não deve ser realizada de forma a retirar da criança sua autonomia, a criança necessita de orientações, mas essas não devem se efetivar de forma excessiva para as crianças, seus desejos e vontades devem ser respeitados no momento de realizar certos movimentos.

Durante nossas observações, notamos que as atividades de movimento orientado foram inúmeras e que, por serem constantes, acabavam impedindo que as crianças fizessem o reconhecimento de seus próprios movimentos, pois havia sempre um professor para direcioná-los. Além disso, os movimentos direcionados, quando trabalhados de forma excessiva, impedem a criança de realizar novas descobertas em relação aos limites de seu corpo, pois seus movimentos encontram-se sempre restritos aos comandos de outrem. Ao encontrar o movimento orientado de forma tão frequente na prática pedagógica das professoras constatamos que, mesmo que implicitamente, elas acabaram por seguir os princípios estabelecidos pela sociedade, princípios de domínio, pois durante essas atividades as crianças eram orientadas a seguir exatamente o que era solicitado pelas professoras, minimizando a possibilidade da criança ser autônoma e livre para fazer suas próprias escolhas e descobertas.

6.4 MOVIMENTO LIVRE

Como dito anteriormente, o movimento pode ser trabalhado de diversas formas na Educação Infantil, ou seja, além de ser realizado de forma orientada, ele pode também ser trabalhado de forma livre. Assim como o orientado, o movimento livre também é importante no desenvolvimento das crianças, pois por meio dele os pequenos descobrem os limites do seu corpo em relação ao espaço, além de descobrirem novas possibilidades de movimento. Também oportunizam aos pequenos se relacionarem com o mundo ao seu redor e com aqueles que ali estão compreendendo, de forma autônoma, a si e a tudo aquilo que está ao seu redor. Durante as ações livres a criança deve ter liberdade para conhecer seu corpo e as possibilidades de movimento explorando o espaço ao seu redor, no entanto o professor deve estar atento e próximo à criança observando os momentos de intervir e mediando em certas situações de dificuldade por parte dos pequenos, além de buscar manter a integridade física dos mesmos.

Durante nossas observações da prática pedagógica das professoras foi possível verificar que o movimento livre esteve presente em todas as turmas. Notamos que ele não ocorreu de forma tão corriqueira quanto os movimentos orientados, talvez um dos fatores que tenha inibido sua frequência tenha sido a segurança das crianças, pois em grande parte dos momentos de movimento livre alguns deles eram impedidos pelas professoras por representarem certa possibilidade de alguns incidentes.

Para ilustrar esses momentos de movimento livre reportaremos-nos ao segundo dia de observação da turma infantil II. Nesse dia, as professoras levaram as crianças até o parque para brincar com os brinquedos e lá brincaram no pula-pula, na casinha, no balanço, no escorregador, no túnel e nas pedras. As professoras permitiram aos pequenos terem autonomia para escolher o brinquedo que gostariam de brincar no parquinho, somente vetaram as que queriam brincar em um dos escorregadores que, segundo as professoras, era inadequado para a faixa etária em que se encontravam os pequenos. No entanto, alguns insistiam em ir ao brinquedo grande e a professora C dizia: “Não pode subir no brinquedo maior porque você é pequenininho e esse é para as crianças maiores!” (PROFESSORA C, 2016). A professora C interagiu com as crianças em alguns momentos durante as brincadeiras e até escorregou junto com os pequenos dizendo: “Vamos escorregar? Um, dois, três, quatro e já!” (PROFESSORA C, 2016). No parquinho, os pequenos brincaram na maior parte do tempo de forma livre, mas as professoras estavam o tempo todo atentas a possíveis situações que poderiam ocasionar riscos aos mesmos como, por exemplo: subir no brinquedo maior, subir no túnel, correr

desordenadamente. Mesmo determinando o momento do parque como de brincadeiras livres, as professoras não permitiram que as crianças corressem por ele, por isso pediram que as mesmas fossem até as pedras e distribuíram potes recicláveis para que brincassem com elas, pois as crianças ficaram dispersas e começaram a correr pelo parque.

Ao se dividir de forma autônoma, os pequenos acabaram formando alguns grupos para brincar e durante as brincadeiras eles ajudavam os amigos que não estavam conseguindo encher os potes de pedra. A professora C interagia com as crianças dizendo: “Pega as pedrinhas e enche o potinho. Tem que encher tudo!” (PROFESSORA C, 2016). Grande parte das crianças brincou fingindo que as pedras eram tipos de comidas e por isso se aproximavam das professoras e ofereciam os “alimentos”.

Figura 29 – Crianças brincando no parque



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Figura 30 – Crianças brincando com potes recicláveis nas pedras



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Tanto nas brincadeiras no parque como naquelas com os potes recicláveis e as pedras as crianças brincaram predominantemente de forma livre, sendo apenas impedidas de realizar certos movimentos que, para as professoras, poderiam oferecer riscos.

Outro exemplo de movimento livre ocorreu na turma do berçário, no quarto dia de observação, no momento em que as professoras levaram as crianças ao solário. Logo no início da manhã, a professora A foi até o solário, retirou alguns brinquedos que já estavam nesse espaço, levou alguns colchonetes e bolas para que as crianças pudessem brincar e as outras professoras levaram outros brinquedos como figuras de encaixe em tamanho grande feitas de espuma. Nesse dia, as brincadeiras no solário explorando o movimento ocorreram predominantemente de forma livre, pois as crianças poderiam movimentar-se por todo espaço e brincar com as bolas e as peças de encaixe de espuma de forma autônoma escolhendo o brinquedo de sua preferência. Em alguns momentos a professora A dizia “Vamos pegar as bolas? Tem bolas pequenas, bolas grandes” (PROFESSORA A, 2016). É importante destacar que o incentivo para brincar foi em grande maioria apenas verbal havendo poucos momentos de intervenção e as crianças, na maioria do tempo que estiveram no solário, brincaram livremente.

Durante o tempo que estiveram no solário, as crianças exploraram os brinquedos de diversas formas. Elas andavam ou engatinhavam até as bolas para tentar arremessá-las e em seguida as buscavam, algumas engatinhavam sobre os encaixes de espuma empurrando-os, outros se deitavam sobre eles.

Figura 31 – Crianças brincando livremente no solário



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Outro exemplo de movimento livre também ocorreu na turma do infantil III no sexto dia de observação. Nesse dia, as professoras levaram as crianças até o pátio coberto para realizar a atividade “bolinha na colher”. Os momentos livres ocorreram após a brincadeira da bolinha como uma forma de descanso para as crianças. Assim que a atividade da colher foi concluída, a professora D distribuiu alguns brinquedos permitindo às crianças brincarem de forma livre. As crianças poderiam movimentar-se e brincar com os brinquedos escolhendo aqueles de sua preferência. Cabe mencionar que, apesar de ser um momento livre, alguns movimentos eram restritos no pátio como correr e subir no banco. Nesse momento de brincadeiras livres as crianças se dividiram em pequenos grupos.

Figura 32 – Crianças brincando livremente com brinquedos no pátio coberto



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

O movimento livre foi algo trabalhado pelas professoras observadas, no entanto é preciso salientar que grande parte desses momentos ocorreram como uma forma de descanso para as crianças ou em momentos de café das professoras. Desse modo, o movimento livre era realizado, predominantemente, de acordo com a necessidade das professoras e não tendo em vista o desenvolvimento das crianças. Além disso, o movimento livre, às vezes, não era completamente livre, pois alguns movimentos eram impedidos devido ao risco das crianças se machucarem, pois ao invés de mediar as ações das crianças com os objetos minimizando os riscos as professoras optavam, na maioria das vezes, por restringir os movimentos.

O movimento livre é uma variável que deve ser considerada e desenvolvida no trabalho com o movimento na Educação Infantil, pois por meio dele a criança desenvolve sua autonomia, aprende os limites de seu corpo e faz suas próprias descobertas sem a orientação de outrem. Quando a criança realiza movimentos livres ela se distancia da constante dominação, princípio social do modo de produção capitalista presente na formação dos sujeitos desde que vem ao mundo; essa dominação é uma forma de manutenção social que é implicitamente colocado às crianças e que interfere indiretamente na realização das atividades livres com o movimento. No entanto, os movimentos livres também podem ser realizados de forma ainda mais qualitativa sem perder seu aspecto de liberdade, nesse sentido, o professor pode propiciar algumas variações de realizações para que ele seja rico em possibilidades. Essas variações poderão ocorrer, também, na forma de organizar os espaços, estruturando-os de modo que o movimento livre ocorra, possibilitando ainda mais a exploração dos

movimentos pelas crianças. Nesse sentido, o professor poderá realizar uma seleção cuidadosa dos recursos que serão colocados nesse espaço promovendo novas formas de realização de diversos movimentos livres e seguros por parte da criança.

6.5 MOVIMENTO X ROTINA

Movimento e rotina são dois aspectos que caminham juntos na Educação Infantil, pois durante os momentos de rotina o movimento encontra-se muito presente, já que ele pode ser desenvolvido na criança até mesmo durante o ato de segurar um talher. Além disso, no decorrer da rotina, a criança se depara com novas formas de atuação do seu corpo, além de fazer a descoberta de movimentos para utilizar determinados objetos. Nos momentos de rotina, a criança aprende como lavar as mãos realizando os movimentos corretos para deixar as mãos limpas, aprende a tomar banho utilizando os movimentos das mãos para lavar as partes do corpo, aprende a ir ao banheiro e limpar-se sozinha utilizando os movimentos das mãos, aprende a alimentar-se compreendendo a forma correta de segurar os talheres e o movimento das mãos para levar a comida até a boca. Muitas vezes os professores não consideram nos momentos de rotina as diversas possibilidades de trabalho com o movimento tornando-os árduos e repetitivos. Além disso, cabe mencionar que, como a rotina encontra-se muito presente no dia a dia da Educação Infantil, muitas vezes ela acaba por determinar como as ações dos professores devem ser organizadas tornando-a ainda mais maçante para professores e crianças.

Um exemplo muito interessante sobre a influência da rotina na ação pedagógica das professoras ocorreu na turma do infantil III no quarto dia de observações. Nesse dia, a professora D iniciou uma atividade com barco de papel, mas teve que fazer diversas interrupções devido aos momentos de rotina. Para uma melhor compreensão descreveremos a atividade a seguir considerando o tempo de sua realização.

Às 8h, a professora D pediu que as crianças se sentassem dividindo-as em dois grupos, um de meninas e o outro de meninos. Em seguida, pegou uma folha de papel branco e cortou ao meio dizendo às crianças que eram dois retângulos, dobrou uma das partes da folha formando um triângulo que se transformou em um chapéu e que depois de mais algumas dobraduras se tornou um barquinho, repetindo a ação com a outra parte e formando assim dois barquinhos.

Logo após, a professora D interrompeu a atividade e passou álcool em gel nas mãos dos pequenos, pedindo que organizassem uma fila para ir ao refeitório tomar o lanche da manhã. As crianças foram cantando a música “Jacaré passeando na lagoa” andando de um lado para o outro do corredor. No refeitório, as professoras fizeram a oração e distribuíram o alimento. Para retornar à sala, as professoras pediram que as crianças fizessem o percurso arrastando o bumbum no chão.

De volta à sala, às 8:30h, a professora D deu continuidade à atividade com os barcos de papel. Ela pediu que novamente os pequenos se dividissem em meninos e meninas e retornassem para o local que estavam antes de ir tomar o lanche. Entre o espaço das duas fileiras de crianças ela colou duas fitas brancas bastante distantes, uma foi pintada de azul e a outra de vermelho, utilizando giz de cera.

A professora necessitou interromper a atividade para lanchar e no período em que esteve fora da sala as crianças brincaram de forma livre com peças de encaixe. Cabe mencionar que no dia em questão sua companheira de sala não estava presente e outra pessoa a estava ajudando, o que justifica as interrupções da atividade.

Às 8:55h, ao retornar para a sala, a professora D pediu que as crianças recolhessem as peças estimulando-as a guardar por meio de uma competição entre meninos e meninas, pois aqueles que guardassem mais peças seriam os ganhadores e nesse dia foram as meninas.

Na sequência, a professora D retomou a atividade com os barcos de papel. Para explicar como seria a brincadeira, ela chamou uma criança para realizar a atividade enquanto fazia a explicação das regras. Duas crianças saíam da linha azul, ambas de barriga para baixo, deveriam assoprar cada uma o seu barco até chegar na linha vermelha sem utilizar as mãos para empurrar o barco e aquela que chegasse à linha vermelha primeiro ganharia a partida. Para demonstrar, a professora D realizou os movimentos junto com a criança convidada para ajudar a demonstrar. Enquanto as duplas realizavam a atividade, os demais deveriam ficar sentados aguardando sua vez.

Às 9h, antes mesmo de iniciar efetivamente a atividade, a professora D necessitou interrompê-la novamente para servir a fruta da manhã. Ela distribuiu uma banana para cada criança, que a descascou e jogou a casca no lixo. Após a colação, a professora retomou novamente a atividade com os barcos de papel. Chamou uma menina e um menino, retomou as regras e iniciou a brincadeira. O menino da primeira dupla que a professora chamou apresentou algumas dificuldades ao assoprar seu barquinho, pois o mesmo não saía do lugar; a menina realizou a atividade de forma rápida enquanto o menino permaneceu no mesmo lugar. Diante da situação, a professora D deitou-se ao lado da criança estimulando-a e demonstrando

como deveria assoprar, porém mesmo com o incentivo da professora a criança não teve sucesso e pediu à professora para desistir da brincadeira, dizendo que não conseguiria; a professora insistiu para que a criança continuasse, mas ela insistiu pedindo para sair e a professora então chamou uma nova dupla. Vale destacar que em outro momento a mesma situação ocorreu com outra dupla. A professora incentivou todas as crianças que apresentaram dificuldades dizendo: “Vai assopra, olha o movimento da sua perna; uma sobe e a outra abaixa!” (PROFESSORA D, 2016), “Assopra igual a história dos três porquinhos!” (PROFESSORA D, 2016). A professora auxiliava aquelas crianças com dificuldades para que conseguissem concluir a atividade independente se o outro havia ganhado ou não. Os que aguardavam sentados falavam repetidamente o nome das crianças que estavam competindo como forma de estímulo ao amigo que não estava conseguindo realizar a atividade.

Muitas crianças apresentaram dificuldades em realizar a atividade e isso fez com que o tempo da brincadeira se estendesse, por esse motivo aquelas que aguardavam para brincar começaram a movimentar-se e ficar dispersas. Mediante a situação, a professora pediu que os pequenos fizessem uma roda de conversa para falar sobre o mau comportamento das crianças. Ao fim da roda de conversa, aproximadamente às 9:40h, ela concluiu a atividade do barco com aqueles que ainda não haviam participado.

Figura 33 – Realização da atividade com os barquinhos de papel



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Conforme foi descrito acima, na realização da atividade os momentos de pausa por conta da intensa rotina foram diversos, ora por conta do lanche das crianças, ora pelo

momento do lanche da professora. Diante de tantas interrupções, a atividade acabou tornando-se muito longa, durando aproximadamente uma hora e quarenta minutos no total, o que resultou no desinteresse das crianças que aguardavam para realizá-la. Nessa atividade, mediante a rotina, para não haver interrupções e não deixá-la tão longa, a professora poderia ter realizado a mesma com todas as crianças ao mesmo tempo. Cabe ressaltar também que em determinados momentos as atividades das professoras tiveram que ser alteradas devido à rotina do CMEI, principalmente quando as atividades eram realizadas nos espaços externos, pois, por exemplo, algumas foram planejadas para serem realizadas no pátio coberto e tiveram que ser alteradas em decorrência do dia de limpeza desse local.

Um exemplo desses momentos de mudança de atividades devido à limpeza dos espaços do CMEI ocorreu na turma do infantil II no sexto dia de observação. Nesse dia, as professoras levariam as crianças até o pátio coberto para realizar um circuito motor, mas o mesmo havia sido lavado e estava molhado e como os demais espaços do CMEI já estavam ocupados por outras turmas a atividade ocorreu na sala. Em virtude desse acontecimento, a professora C organizou a sala com alguns obstáculos, utilizou um túnel de tecido, um banco e dois colchonetes formando um circuito motor. Chamou uma criança para demonstrar como as demais deveriam fazer e iniciou a atividade. As professoras chamaram as crianças uma a uma para fazer o percurso enquanto os demais deveriam aguardar sentados nos colchonetes. O percurso consistia em passar por cima do banco, rolar sobre os colchonetes e passar por dentro do túnel (minhocão). A professora C mediou os pequenos auxiliando nos movimentos, dizendo durante todo o tempo o que deveriam fazer: “Vamos passar por cima do banco, vamos rolar!” (PROFESSORA C, 2016). Aqueles que concluíam o percurso podiam pegar um brinquedo que estava dentro de uma caixa e brincar em um dos cantos da sala enquanto os demais faziam o circuito.

Figura 34 – Realização de um circuito motor na sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

É necessário dizer que a sala apresentava um espaço pequeno quando comparado ao pátio coberto e por esse motivo os obstáculos do circuito tiveram que ser organizados sem certa sequência para que coubessem na sala. Outro aspecto a ser comentado é que se o desenvolvimento do circuito fosse realizado no pátio coberto as possibilidades de exploração seriam maiores, pois lá, pelo espaço ser maior, as professoras poderiam ter utilizado um número maior de obstáculos para a realização do circuito motor, explorando ainda mais as possibilidades de trabalho com o movimento.

Além desse aspecto de determinar o que os professores poderiam ou não fazer, notamos também que os momentos de rotina ocorriam, quase sempre, da mesma maneira. As professoras diversificavam apenas a forma de ir até o refeitório, ora em forma de fila cantando uma música, ora arrastando o bumbum no chão, ora apoiando-se nas paredes, dentre outras formas. Esse é um ponto positivo na realização das atividades de rotina, pois quando elas se tornam muito repetitivas, sem variações, acabam deixando na criança sentimentos de desprazer e desconforto por conta de sua constante repetição. No entanto, nos momentos de rotina propriamente, essas variações não ocorreram, pois as crianças deveriam se alimentar sempre da mesma forma, banhar-se sempre do mesmo modo, organizar-se para ir ao banheiro e lavar as mãos de forma rotineira, como todos os dias. Diante dessa concomitante repetição da rotina, o trabalho com o movimento nos momentos de rotina perdia-se e dava espaço apenas para movimentos mecânicos e repetitivos.

Um exemplo desses momentos de movimento e rotina se deu na alimentação da turma do infantil I quando, no primeiro dia de observação, as crianças foram levadas ao refeitório para o momento do almoço, apresentando autonomia para comer sozinhas. Cada criança recebeu um prato com o alimento e uma colher. Algumas apresentaram dificuldade ao segurar a colher e optavam por comer com as mãos. Nesses momentos, a professora B intervinha e demonstrava para a criança como segurar a colher corretamente, dizendo que deveriam comer com a colher.

Figura 35 – Crianças alimentando-se no refeitório



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

É importante destacar que, nos momentos de rotina, geralmente, as professoras buscavam ensinar às crianças a forma correta de segurar o talher e os movimentos das mãos e do braço para levar a comida até a boca, além de ensinar os movimentos de mastigação. É necessário mencionar que muitas vezes a necessidade de rapidez dos momentos de rotina acabavam por dificultar a variação da realização de uma rotina diversificada em relação ao movimento.

O movimento e a rotina devem ser dois aspectos que se efetivam de forma conjunta. Nos momentos de rotina, o movimento deve ser considerado e trabalhado possibilitando o desenvolvimento das crianças. Para que isso ocorra, é necessária uma mudança na forma de organizar a rotina, pois ela não precisa ocorrer sempre da mesma maneira, devendo apresentar variação em sua forma de organização e tais variações podem ser realizadas de modo a trabalhar o movimento. Além disso, durante as observações notamos que o CMEI seguia uma

rotina quebrada e que era pensada para os adultos e não para os pequenos. Esse fato também acabou tornando o trabalho com o movimento minimizado, pois para que haja uma Educação Infantil de qualidade, a rotina deve ser pensada para os pequenos e não para os adultos. Dessa forma, rotina e movimento seriam trabalhados de maneira articulada no dia a dia da creche, pois as crianças entre zero a três anos movimentam-se em todos os momentos e assim aprendem e se desenvolvem em todas as tarefas, inclusive naquelas voltadas à rotina.

Durante as observações notamos que mesmo as professoras considerando o movimento nas ações pedagógicas com as crianças, elas acabavam restringindo o trabalho com o movimento apenas ao momento das atividades, pois nas demais ações com as crianças, geralmente, eles deveriam permanecer parados e seguir as ordens das professoras sem sair do lugar ou movimentar-se. Nesse sentido, cabe ressaltar que as crianças entre zero a três anos são movimento o tempo todo, não há como separar o movimento e permitir que ele ocorra apenas na realização de atividades específicas, assim o movimento também deve ocorrer de forma conjunta com a rotina, tornando-se um fator essencial também nesses momentos rotineiros.

6.6 MOVIMENTO X ESPAÇOS UTILIZADOS

Um importante aspecto deve ser considerado para que o trabalho com o movimento seja realizado de forma qualitativa: o espaço físico. Para a promoção de diversas possibilidades com o movimento, o espaço físico deve ser considerado um fator indispensável, sendo importante sua forma de organização e até mesmo os recursos selecionados.

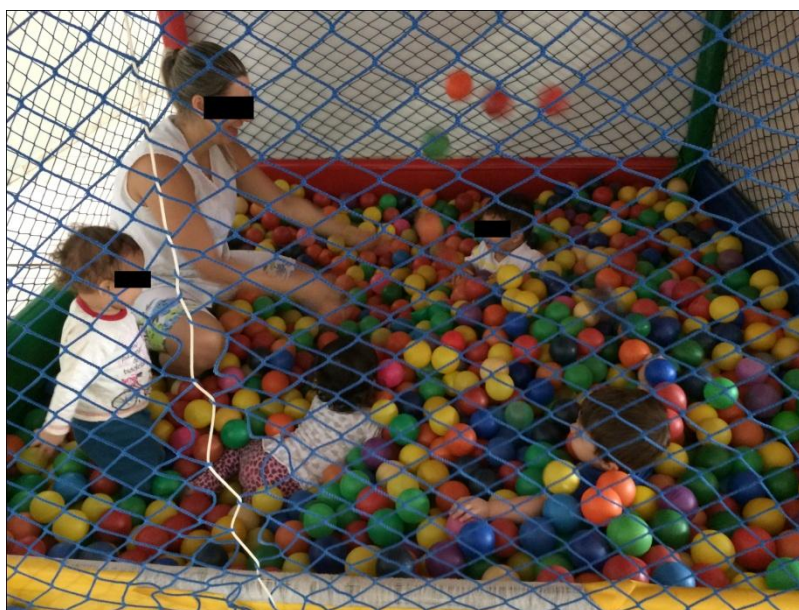
Por meio de uma organização eficaz do espaço, o movimento poderá ser trabalhado de diversas maneiras e variações desenvolvendo os movimentos da criança de forma integral. Cabe mencionar que existem os espaços internos e externos sendo que em cada um desses locais há a possibilidade de trabalhar diferentes aspectos do movimento de acordo com sua organização. Nesse sentido, todos os espaços do CMEI devem ser explorados e reorganizados para trabalhar especificamente o que se objetiva. Além disso, a exploração de outros espaços que não se restrinjam apenas à sala de aula proporciona às crianças novas experiências diante de novos horizontes, fugindo do mesmo cenário da sala de aula.

Durante nossas observações da prática pedagógica das professoras, observamos tanto em seus discursos quanto em suas atuações que a exploração dos espaços do CMEI foi algo bastante considerado no trabalho com o movimento. Antes de observar sua prática

pedagógica, em resposta ao questionário aplicado, a professora A disse desenvolver práticas pedagógicas que envolviam o movimento em todos os espaços do CMEI utilizando diversos recursos como: minhocão, piscina de bolinhas, cama elástica, bolas, dentre outros materiais. Os espaços externos utilizados nas ações pedagógicas citados pela mesma no questionário foram: solário, pátio coberto, parque e brinquedoteca.

Durante as observações da prática pedagógica da professora A, observamos que ela, assim como relatou em resposta ao questionário, realizou diversas atividades com o movimento em todos os espaços do CMEI. Um exemplo disso ocorreu no sexto dia de observação quando a professora A levou cinco crianças à piscina de bolinhas da brinquedoteca e as estimulou a pular sobre as bolinhas, jogá-las para cima, dizendo: “Vamos. Joga as bolinhas! Um, dois, três e já!” (PROFESSORA A, 2016). A professora A jogava várias bolinhas para cima e uma das crianças que estava junto com a professora imitou a fala e os gestos da mesma dizendo: “Um, do, te, já!” (CRIANÇA B, 2016). Nessa atividade, a professora A trabalhou o movimento utilizando as bolinhas, estimulando as crianças a jogá-las para cima, incentivando-as a deitar sobre as bolinhas movimentando o corpo. A professora brincou com as crianças fazendo cócegas, explorando as cores, dentre outras coisas. Os pequenos aparentaram gostar muito da atividade e interagiram durante todo o tempo com a professora.

Figura 36 – Crianças na brinquedoteca, mais especificamente na piscina de bolinhas, brincando de arremessar bolinhas juntamente com a professora A



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Na turma do infantil I também ocorreram diversas atividades explorando os diversos espaços do CMEI. Em resposta ao questionário aplicado antes da observação da prática pedagógica, a professora B demonstrou compreender a importância de realizar atividades com o movimento contemplando não apenas o espaço da sala, pois relatou realizar diariamente o trabalho com o movimento contemplando diversos espaços do CMEI, além da própria sala de aula como, por exemplo: quadra, brinquedoteca, solário, parque, biblioteca, pátio e espaço nas pedrinhas próximo ao parque.

Um exemplo de trabalho no infantil I com o movimento explorando os espaços do CMEI ocorreu no quinto dia de observação, quando as professoras direcionaram as crianças até o solário e montaram um pequeno circuito motor contendo alguns obstáculos como: escada, pneu, cone e bambolê. Inicialmente as professoras deixaram as crianças sentadas e demonstraram como elas deveriam fazer para realizar o percurso. Em seguida, foram chamando uma a uma, enquanto as demais deveriam permanecer sentadas até chegar sua vez. A professora B auxiliou as crianças a realizarem o percurso e apoiou segurando as mesmas pelas mãos. Todos os pequenos participaram e demonstraram gostar muito da atividade, apesar das crianças que estavam sentadas esperando para brincar saírem constantemente do lugar.

Figura 37 – Realização de um circuito motor no solário



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

O solário era um espaço amplo que possibilitava o desenvolvimento de diversas atividades com o movimento e por se tratar de um local livre, sem paredes, permitia às crianças mais possibilidades de movimentação.

A professora do infantil II também apontou em seu discurso desenvolver atividades com o movimento em diversos espaços do CMEI. Relatou no questionário realizar um trabalho com o movimento de forma a contemplar tanto o espaço da sala de aula quanto os espaços externos, como: pátio coberto, quadra e parque, oferecendo aos pequenos atividades e/ou brincadeiras que contemplem um amplo espaço. Em sua prática, o movimento foi trabalhado em diversos espaços, dentre eles a sala de aula.

Um exemplo de atividade com o movimento desenvolvida na sala de aula pela professora C ocorreu no segundo dia de observação. Todas as crianças da turma receberam um pompom e começaram a dançar ao som de músicas infantis, dentre elas a música “Chocolate”. As crianças dançaram balançando o pompom e durante as músicas a professora C pedia que elas movimentassem o pompom para baixo, para cima, do lado esquerdo, direito, dentre outros movimentos. Todas as crianças participaram da atividade com grande alegria. Com o tempo, algumas começaram a correr pela sala contra a vontade das professoras, pois essas enfatizavam que na sala não era lugar de correr, já que poderiam cair e se machucar. Cabe mencionar que além de desenvolver atividades com o movimento na sala de aula, a professora C também trabalhou o movimento em outros espaços do CMEI como: no pátio coberto, no solário, no parque e na brinquedoteca.

Figura 38 – Crianças dançando músicas infantis utilizando pompom



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Na turma do infantil III, a professora D também demonstrou realizar atividades com o movimento exatamente como relatou em resposta ao questionário aplicado afirmando realizar um trabalho diário com o movimento utilizando diversos espaços do CMEI além da própria sala de aula, como: quadra, parque e pátio. Segundo a professora, ao trabalhar com o movimento, ela sempre parte do macro para o micro espaço.

Um exemplo das atividades que foram desenvolvidas nos espaços externos na turma do infantil III ocorreu no primeiro dia de observação. As professoras levaram as crianças até a “quadra” para brincar de “coelhinho sai da toca”. Para realizar a atividade, a professora D desenhou com giz vinte e um círculos no chão, um círculo a menos que o número de crianças que estavam na aula aquele dia, e pediu que as mesmas se posicionassem uma em cada círculo; aquela que não conseguisse ficar em um círculo deveria esperar a próxima rodada da brincadeira. Na sequência, a professora D disse “Coelhinho sai da toca!” (PROFESSORA D, 2016) e cada criança deveria sair de seu lugar e ir para outro círculo, sendo que aquela que estava de fora deveria correr e encontrar um círculo para entrar nele. A professora D auxiliava aquelas que não encontravam um círculo disponível e coordenava quem fugia às regras. Os pequenos demonstraram compreender as regras da brincadeira e todos participaram. Em determinado momento, um menino não aceitou ficar uma rodada sem brincar, então a professora se aproximou e conversou com a criança segurando em suas mãos iniciando uma nova rodada para que a criança retornasse ao jogo imediatamente.

Figura 39 – Crianças na quadra brincando de “coelhinho sai da toca”



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Com o término da brincadeira, a professora D entregou um giz para cada criança e pediu que elas contornassem o corpo do amigo que estivesse deitado no chão. A professora D também solicitou que as crianças fizessem o desenho de seus corpos no chão dizendo: “Olha o seu corpo. Você tem pescoço? Você tem dois braços! Então você tem quantas pernas?” (PROFESSORA D, 2016). Ao mesmo tempo em que dizia as partes do corpo, a professora D fazia o desenho do corpo de uma criança no chão. Em alguns momentos ela pediu que algumas crianças se deitassem no chão dizendo que contornaria seus corpos. Cabe mencionar que os pequenos permaneceram na “quadra” e não se dispersaram para o parque que ficava ao lado.

Figura 40 – Crianças na quadra desenhando o contorno do corpo dos amigos no chão



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Em ambas as atividades a professora D explorou o movimento, pois na brincadeira “coelhinho sai da toca” ela trabalhou o movimento mais amplo, desenvolvendo todas as partes do corpo e na brincadeira de desenho com giz o trabalho com o movimento se deu de forma mais específica, explorando a coordenação motora fina das crianças.

Todas as professoras cuja prática pedagógica analisamos realizaram diversas atividades com o movimento contemplando os diversos espaços do CMEI: sala de aula, parque, solário, pátio coberto, quadra e brinquedoteca. As atividades variaram entre circuito motores, brincadeiras de roda, atividades com bolas, dentre outras. É importante ressaltar, novamente, que o CMEI cujas observações foram realizadas se tratava de um local readaptado para ser um CMEI. Antes disso ele era uma escola de Ensino Fundamental e por isso os

espaços não eram adequados ao período de desenvolvimento em que se encontravam as crianças (0 a 3 anos). Assim, mesmo pelo fato das professoras terem explorado todos eles, esses espaços, por serem inadequados para os pequenos, acabaram impedindo, em vezes, que elas desenvolvessem movimentos extremamente qualitativos, pois, corriqueiramente, elas direcionavam suas atenções mais à segurança dos pequenos em virtude dos espaços inadequados minimizando os riscos, mas infelizmente ao minorar os riscos elas acabavam por reduzir também ricas possibilidades de desenvolvimento, deixando de realizar movimentos que teriam outro significado se realizados em espaços adequados para as crianças no período entre zero a três anos.

6.7 MOVIMENTO X INTERVENÇÃO X MEDIAÇÃO

Como já dito anteriormente, o movimento é um aspecto muito presente no dia a dia da Educação Infantil, pois as crianças entre zero e três anos movimentam-se o tempo todo, seja para relacionar-se com os demais ou na realização das atividades. Por se tratar de um fator tão presente nessa etapa, o movimento precisa ser trabalhado com os pequenos de modo a desenvolver suas funções mais superiores, possibilitando uma formação plena, direito de todas as crianças. Dessa forma, defendemos que as atividades com o movimento necessitam ser mediadas, no entanto durante nossas observações deparamo-nos com práticas de intervenção e não necessariamente de mediação.

Nesse sentido, é importante esclarecer o termo mediação. Segundo a Teoria Histórico-Cultural, mediar é levar a criança a desenvolver todas suas funções psíquicas superiores, é tornar o conhecimento intrapsíquico, elevando o desenvolvimento da criança a um período superior ao que ela se encontra, lançando desafios para novas formações. Assim, acreditamos que para que as atividades com o movimento na Educação Infantil ocorram de forma qualitativa, promovendo o desenvolvimento de todas as funções motoras e psicológicas da criança, elas devem ocorrer por meio de mediações, ou seja, os professores devem estar sempre intervindo nas atividades de modo a auxiliar as crianças naquilo que elas ainda não conseguem realizar sozinhas, estimulando-as a realizar as tarefas com sucesso, permitindo desenvolvimento, lançando novos desafios.

As mediações podem ocorrer de diversas formas, seja por meio do contato físico com a criança demonstrando a ela e auxiliando-a a realizar os movimentos, por meio dos estímulos verbais, em que o adulto verbaliza os movimentos que devem ser realizados ou podem ocorrer

das duas formas juntas. Nesse sentido, para realizar uma mediação, o adulto se utiliza de signos (linguagem) e/ou instrumentos (recursos) e por meio deles mediará a criança, que então conseguirá resolver determinadas tarefas incitando novos desafios. Cabe mencionar que ao auxiliar uma criança, o adulto deve mediar de modo qualitativo ajudando naquilo que a criança apresenta certas dificuldades para realizar, trazendo novos elementos que permitam a solução da tarefa e o surgimento de outras inquietações.

Como dito anteriormente, durante as observações presenciamos muitos momentos de trabalho com o movimento que ocorreram por meio de intervenções. Um exemplo ocorreu na turma do berçário durante a realização de uma atividade com túneis de tecido na sala de aula. Antes de descrever a atividade é importante mencionar que em resposta ao questionário aplicado a professora A, esta disse como realizava os momentos de mediação. Quando questionado se ela costumava realizar mediações ao propor atividades que envolvem o movimento e como se efetivavam tais mediações, ela respondeu afirmativamente enfatizando que “todas as atividades que envolvem o movimento são mediadas por meio de conversas e fazendo junto com as crianças” (PROFESSORA A, 2016).

Mesmo questionada sobre o termo mediação, a professora relatou fazer intervenções por meio de conversas e a realização das atividades com as crianças. A atividade em que houve intervenções que descreveremos a seguir ocorreu no terceiro dia de observação. Nesse dia, as professoras organizaram o espaço da sala de aula com alguns brinquedos para as crianças, dois pequenos túneis de tecido, um túnel feito de papelão (confeccionado pelas professoras) e duas barracas de tecido. Em seguida, distribuíram os brinquedos pela sala e auxiliaram durante as brincadeiras. A professora A estimulou as crianças a passar pelos túneis de tecido dizendo: “Vem passar pelo túnel? ÊÊÊ, parabéns, você passou!” (PROFESSORA A, 2016). Depois, a professora A pegou o túnel feito de caixa de papelão e fitas de tecido, sentou-se ao lado da caixa e dizia para as crianças: “Vem passar dentro da caixa.” (PROFESSORA A, 2016). É importante destacar que algumas crianças se dispersaram e foram locomover-se pelo espaço da sala, a professora A se preocupava chamando-as de volta e durante suas ações ela estimulava-as a realizarem a atividade, mas respeitava a decisão daqueles que se recusavam a fazer o que era solicitado por ela.

Figura 41 – Crianças brincando de passar pelos túneis com a intervenção da professora A



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Os bebês aparentaram gostar muito da atividade, alguns tiveram medo de passar pelo túnel de papelão por ser mais longo e escuro, mas receberam o incentivo da professora, a qual realizou tanto intervenções verbais como também físicas ajudando aquelas crianças que apresentaram dificuldades para atravessar os túneis.

Os momentos de mediação ao realizar atividades com o movimento também foram considerados importantes pela professora da turma do infantil II, a qual, em resposta ao questionário, quando questionada se costumava realizar mediações ao propor atividades que envolvem o movimento e como se efetivam tais mediações, respondeu positivamente “demonstrando e também realizando as atividades/brincadeiras (auxiliando)” (PROFESSORA C, 2016). Como posto pela professora, ela restringiu o termo mediação à demonstração da atividade e à realização com a criança, conforme dito anteriormente, no entanto mediação vai muito além do descrito pela professora. Com seu discurso, ela referiu-se à intervenção e não mediação. Em sua prática pedagógica, aconteceram intervenções durante as atividades com o movimento e um exemplo ocorreu no terceiro dia de observação. A professora C pediu que as crianças se sentassem nos colchonetes e que um grupo de crianças fosse até o centro da sala para ajudá-la a demonstrar aos amigos como realizariam a próxima atividade. As crianças deveriam imitar a serpente, rastejar de um lado a outro da sala e no fim do percurso enrolar o corpo como uma serpente. Para explicar a brincadeira, a professora C realizou os movimentos e posteriormente pediu que as crianças que ela havia chamado no centro da sala repetissem e mostrassem aos amigos como fazer. Então foi chamando pequenos grupos para fazer o

percurso e ao terminá-lo deveriam retornar para os colchonetes enquanto os demais faziam a brincadeira ou aguardariam sentados esperando a vez. A professora estimulou e auxiliou as crianças a realizarem os movimentos a todo o momento dizendo: “Vamos arrastar! A serpente enrolou!” (PROFESSORA C, 2016).

Figura 42 – Crianças rastejando como a serpente



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

A professora C auxiliou as crianças verbalmente e também fisicamente, intervindo com aquelas que não conseguiam realizar os movimentos e fazendo junto com as mesmas. Todas as crianças participaram da brincadeira e demonstraram alegria ao executá-la.

Outro exemplo de intervenção ocorreu na turma do infantil III. Quando questionada se costumava realizar mediações ao propor atividades que envolvem o movimento e como se efetivavam tais mediações, a professora D respondeu afirmativamente dizendo que “em um primeiro momento todas as crianças recebem orientação, durante o desenvolvimento da atividade a criança que apresentar dificuldade realiza a mesma junto com a professora” (PROFESSORA D, 2016). Em resposta ao questionário, a professora se referiu a mediações, mas descreveu o que são intervenções. Em sua prática, realizou muitos momentos de intervenção. Um exemplo ocorreu no segundo dia de observação, quando a professora D pediu que as crianças se sentassem encostadas na parede, buscou dois bastões de papel e colocou um do lado do outro demonstrando às crianças como elas deveriam fazer, ou seja, pular os dois bastões com os dois pés juntos. Todas as crianças realizaram a atividade. Em seguida, a professora D apresentou a segunda fase da brincadeira que consistia em aumentar o

espaço entre um bastão e outro e as crianças teriam que correr e saltar colocando uma perna de cada vez. A professora D fez a demonstração e chamou as crianças para realizarem a atividade. Nessa variação da brincadeira os pequenos apresentaram maiores dificuldades, mas grande parte das crianças realizaram sem necessitar de apoio. Aqueles que não conseguiam realizar o movimento recebiam a intervenção da professora D, que realizava o movimento junto com as crianças, parabenizando-as quando o concluíam.

Figura 43 – Realização da atividade de pular os bastões



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Durante toda a atividade de pular os bastões, a professora D interviu tanto de forma verbal quanto física auxiliando aquelas crianças que tiveram dificuldades e demonstrando aos pequenos como deveriam realizá-la, além disso, fez o percurso junto com que não conseguiam sozinhos. Nessa atividade a professora realizou algo muito positivo ao torná-la mais complexa e, por isso, para algumas crianças fazerem os movimentos dificultados pela professora foi desafiador e promoveu aprendizagem e desenvolvimento.

Nessa atividade é nítida a pluralidade dos períodos de desenvolvimento das crianças de uma mesma faixa etária, pois a maioria já havia se apropriado dos movimentos colocados pela professora estando em um nível de desenvolvimento efetivo em relação à atividade proposta, enquanto alguns ainda estavam no nível das tarefas realizáveis com o auxílio de outrem; nesse último caso houve a mediação, pois a professora atuou na área de desenvolvimento potencial dessas crianças, permitindo aos pequenos efetivarem o conhecimento que ainda estava em processo de maturação. No entanto, a maioria das crianças

conseguiram realizar a atividade de forma autônoma, nesse caso a professora poderia ter tornado os movimentos ainda mais complexos trazendo novos desafios e ao não fazer isso ela deixou as crianças no patamar de desenvolvimento em que estavam, assim suas ações foram apenas intervenções e os pequenos ficaram restritos ao seu conhecimento real.

Os momentos de intervenção durante as atividades com o movimento ocorreram em todas as turmas e na prática de todas as professoras observadas. Todas elas demonstraram preocupação em auxiliar as crianças e incentivá-las por meio da fala e da ajuda física, o que é muito válido, pois dessa forma o professor constrói inúmeras possibilidades para desenvolver uma boa atuação com os pequenos. Cabe mencionar que a intervenção é um fator positivo no trabalho com as crianças, no entanto o que observamos na atuação das professoras é que a mediação deu lugar à intervenção sendo que as mediações são muito mais complexas que simples intervenções. Intervir é apenas auxiliar na execução de uma atividade, já mediar é intervir auxiliando nas dificuldades lançando novos desafios a serem superados pelos pequenos, desenvolvendo todas as potencialidades das crianças, tornando o trabalho com o movimento qualitativo e enriquecedor, promovendo assim uma formação plena dos pequenos. Nesse sentido durante as atividades com o movimento, a maior parte das crianças permaneceram em seu nível de desenvolvimento efetivo, ou seja, as atividades não elevaram-nas a um novo nível e, conseqüentemente, acabaram por não promover nestas a aprendizagem e o desenvolvimento, pois os pequenos continuaram com os conhecimentos que já haviam se apropriado. Dessa forma, tais atividades não faziam sentido às crianças e acabavam desinteressantes resultando nos momentos de dispersão.

Notamos que as professoras, de maneira geral, atuavam naquilo que as crianças já sabiam, em seu conhecimento efetivo e não sobre aqueles conhecimentos que ainda não haviam sido apropriados pelos pequenos. É importante destacar que nós professores devemos atuar diante dos conhecimentos que ainda estão em processo de internalização, conhecimentos que se encontram na área de desenvolvimento potencial. Assim ao atuar nessa área o professor realizará mediações considerando aquilo que a criança já sabe, porém buscando a efetivação daquele conhecimento que está em construção e que ainda necessita de mediação. Assim, o professor promoverá efetivamente a aprendizagem e o desenvolvimento dos pequenos, resultando em uma Educação Infantil de qualidade, direito de cada criança, permitindo a ela o pleno desenvolvimento e a apropriação de tudo que há de mais relevante na cultura humana.

6.8 MOVIMENTO X RECURSOS

No desenvolvimento de atividades qualitativas com o movimento os recursos utilizados são de suma importância, pois podem possibilitar várias formas de explorar os possíveis movimentos do corpo, sejam eles os movimentos mais amplos ou aqueles mais restritos. É muito importante usar e criar diferentes recursos para o trabalho com o movimento e os professores precisam sempre alternar os recursos tornando as atividades ainda mais diversificadas e complexas para promover o desenvolvimento das crianças.

Durante nossas observações da prática pedagógica das professoras, notamos o quanto grande foi a dedicação delas em busca de confeccionar novos recursos para trabalhar as diferentes formas de movimento com as crianças. Em algumas situações, elas transformavam objetos utilizados no dia a dia do funcionamento da escola como recursos para tornar as atividades com o movimento ainda mais diversificadas, fugindo daqueles mesmos recursos fornecidos pelo CMEI.

Um exemplo desses recursos confeccionados pelas professoras para trabalhar o movimento se deu na turma do infantil I. Antes mesmo de analisar a prática pedagógica da professora B, ela já havia mencionado em resposta ao questionário aplicado, quando indagada se elaborava diferentes materiais daqueles existentes na creche para trabalhar com o movimento, que sim, explicando que “são feitos (confeccionados vários materiais para a elaboração das atividades)” (PROFESSORA B, 2016). Durante as observações, a professora B utilizou vários materiais confeccionados por ela e suas companheiras para trabalhar o movimento. Dois deles foram utilizados no quarto dia de observação, quando a professora B pediu que as crianças se sentassem próximas à parede e disponibilizou dois recursos confeccionados por elas. Um deles havia sido confeccionado com garrafas de plástico e papelão. Recortaram parte das garrafas e colaram a parte com a tampa no papelão e ao utilizar esse material as crianças teriam que retirar e recolocar as tampas. O segundo recurso foi confeccionado com rolo de papel higiênico e papelão e para isso as professoras pintaram e recortaram o rolo de papel higiênico formando algumas argolas e colaram em um papelão para que as crianças passassem uma corda entre tais argolas formando uma espécie de alinhavo gigante.

Para a realização da atividade utilizando os recursos, a professora B foi chamando as crianças uma a uma de modo com que todas participassem. A fim de organizar melhor a brincadeira, as professoras se dividiram e uma explorou o recurso feito de rolo de papel

higiênico e a professora B ficou responsável pelo recurso confeccionado com as garrafas de plástico.

Durante a atividade, a professora B auxiliou as crianças que necessitavam de ajuda, mas algumas conseguiam realizar os movimentos sem mediação. Sempre que uma criança conseguia rosquear as tampas, seja com mediação ou não, a professora a parabenizava.

Figura 44 – Crianças brincando com o recurso de rolo de papel higiênico confeccionado pelas professoras da turma do infantil I



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Figura 45 – Realização da atividade com o recurso de garrafas confeccionado pelas professoras da turma do infantil I



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Os materiais foram elaborados de forma a desenvolver especificamente os movimentos das mãos das crianças, ou seja, aqueles movimentos que envolvem a coordenação motora fina. Cabe mencionar que as crianças demonstraram grande interesse na atividade e aquelas que apresentaram dificuldades foram mediadas pela professora.

Outro recurso confeccionado pelas professoras foi utilizado na turma do infantil II. Antes mesmo de analisar sua prática pedagógica, a professora C já havia mencionado em resposta ao questionário aplicado que sempre que possível elaborava diferentes materiais para trabalhar com o movimento.

No quarto dia de observação, as crianças estavam brincando de forma livre no parquinho quando a professora C chamou algumas delas na “quadra” e entregou triângulos coloridos feitos de papelão confeccionados pelas professoras e também disponibilizou giz para que as mesmas contornassem os triângulos no chão. Outras crianças foram se aproximando e pedindo para contornar e escolher as cores. A professora C dizia aos pequenos “Contorna o triângulo!” (PROFESSORA C, 2016) e as crianças interagiam entre si, dizendo, por exemplo, “Eu vou desenhar um círculo!” (CRIANÇA, 2016) e produzia um círculo em volta do triângulo. Algumas conseguiram contornar o triângulo sem muitas dificuldades, porém outras apresentaram grandes dificuldades, pois não conseguiam fazer a linha com giz rente ao triângulo, sendo mediadas pela professora.

Figura 46 – Crianças brincando com os recursos de triângulo confeccionados pelas professoras



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

As crianças demonstraram gostar muito de contornar os triângulos e por espontânea vontade pediam para a professora o recurso, apesar de poderem brincar no parque. Esse recurso trabalhava o movimento de forma específica, contemplando os movimentos finos das mãos.

Um exemplo de utilização de materiais diversos, de uso diário, para o trabalho com o movimento ocorreu na turma do infantil III no sexto dia de observação. No dia em questão, as professoras levaram as crianças até o pátio coberto para realizarem a atividade “bolinha na colher”. No pátio, a professora D pediu que os pequenos se sentassem encostados na parede e em seguida fez o desenho de quatro círculos no chão utilizando giz. Ela fez dois círculos um ao lado do outro e com certa distância e os outros dois também um ao lado do outro. Ela explicou a atividade dizendo que chamaria duas crianças por vez e que elas teriam que ir de um círculo a outro segurando no cabo de uma colher que teria uma bolinha a qual não deveria cair durante o percurso. Para realizar a brincadeira, eles deveriam colocar a mão que não estava segurando a colher para trás a fim de não a utilizar e somente poderiam pegar a bolinha para colocá-la de volta na colher caso ela caísse no chão.

Após realizar o percurso as crianças deveriam passar a colher para a próxima criança que estava sentada ao seu lado. A professora realizou o percurso demonstrando para os pequenos como deveriam fazer e em seguida iniciou a atividade. Algumas crianças apresentaram destreza ao realizar a brincadeira, conseguiram caminhar de forma rápida sem deixar a bolinha cair, já outros caminharam de forma vagarosa para não deixar a bolinha cair. A professora D incentivava as crianças oralmente dizendo: “Vai crianças! Olha para a frente, coloca a mão nas costas!” (PROFESSORA D, 2016). Apenas uma criança não realizou a atividade por vontade própria e mesmo com a insistência da professora ela se recusou a participar.

Figura 47 – Crianças realizando a atividade “bolinha na colher”



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Nessa atividade, a professora utilizou como recursos duas colheres e duas bolinhas de isopor. Tais recursos foram essenciais na realização da mesma, pois ela não ocorreria da mesma forma sem os mesmos.

Os recursos são importantes instrumentos no trabalho dos professores para o desenvolvimento de atividades qualitativas com o movimento. Por meio deles, o professor pode desenvolver uma variedade de atividades, tornando-as gradativamente mais complexas de forma a trabalhar inúmeros aspectos do movimento, possibilitando à criança desenvolver-se integralmente, aprimorando as formas de movimento de seu corpo, além de descobrir outras maneiras possíveis de explorar o mundo por meio de seus movimentos. Durante nossas observações notamos que foram inúmeros os recursos confeccionados pelas professoras para trabalhar o movimento, consideramos isso algo positivo na prática pedagógica das mesmas, como já mencionado, no entanto é importante destacar que a confecção de tais recursos denota tempo e muitas vezes o período previsto para que o professor realize suas atividades extracurriculares não é suficiente sobrecarregando o trabalho do professor que por vezes, acaba dispondo de seu tempo com as crianças na sala ou de descanso para a confecção de tais materiais. Nesse sentido a diversificação de materiais é importante, mas o professor deve ter condições efetivas para o planejamento e elaboração dos mesmos.

6.9 ALGUNS APONTAMENTOS GERAIS SOBRE O MOVIMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesse tópico, traremos de modo geral apontamentos de algumas questões levantadas durante nossa pesquisa de campo no que se refere ao trabalho com o movimento. Quando pensamos em movimento na Educação Infantil devemos considerar o trabalho pedagógico como um todo, pois para que as atividades com o movimento sejam realizadas de forma qualitativa há de se pensar na segurança das crianças, nos momentos de espera, de orientação e aqueles livres, há de se considerar também tal trabalho nos momentos de rotina e considerá-lo como algo a ser desenvolvido em todos os espaços do CMEI. Vale ressaltar que em todos esses momentos deve haver sempre o olhar mediador do adulto que auxiliará na realização dos movimentos realizados com dificuldades e indicará à criança novas possibilidades de movimento, utilizando-se da fala (signos) e dos recursos (instrumentos).

Nesse sentido, ao analisar o trabalho das professoras, consideramos que a prática pedagógica das mesmas condiz com o discurso descrito por elas em resposta ao questionário aplicado antes de observar suas ações no cotidiano da creche. É importante mencionar que ao analisar tal prática não nos restringimos apenas às ações das professoras em si, mas consideramos tais ações em todo o seu contexto, compreendendo que cada uma teve uma formação que se iniciou desde seu nascimento e que se reflete em suas ações, levando em conta suas reais condições de trabalho, como, por exemplo, salas numerosas e falta de funcionários. Consideramos também a estrutura física, que se encontrava bastante precária e que não contava nem com banheiros nas salas (exceto a turma do infantil II). Acreditamos que diante do espaço físico presenciado, muitos pontos poderiam ser modificados permitindo às professoras desenvolver um trabalho ainda mais objetivado nas atividades pedagógicas, como por exemplo, minimizar a preocupação constante com relação às portas que não contavam com mecanismos específicos para evitar prensar os dedos das crianças.

De forma geral, na turma do berçário, a professora A reconheceu em sua prática pedagógica a importância de trabalhar com o movimento e sempre que era possível interagiu com os bebês, estimulando-os. Fez uso de diversos recursos para realizar o trabalho com o movimento e alguns deles foram confeccionados por ela e suas companheiras de trabalho. É importante destacar que algumas práticas poderiam ter sido exploradas de forma mediada e mais qualitativa, mas pensamos que isso não ocorreu devido a vários fatores, principalmente ao fato de a professora reprimir certos movimentos das crianças, já que mesmo nas atividades livres as crianças não podiam explorar alguns objetos e fazer determinados movimentos, pois

segundo a professora ofereciam algum risco aos pequenos. Outro fator considerado foi em relação à turma ser bastante numerosa e em alguns momentos haver a falta de funcionários, resultando na sobrecarga das professoras na realização das tarefas.

Já na turma do infantil I, a professora B demonstrou em sua prática compreender também a importância de se trabalhar o movimento com as crianças. Ela desenvolveu diversas atividades e brincadeiras tanto no espaço da sala de aula quanto em espaços externos como: parque, pátio coberto e solário. Durante a realização das atividades utilizou diferentes recursos confeccionados por ela e suas companheiras de trabalho, no entanto cabe destacar que era comum a postura da professora de tentar conter a todo tempo o movimento das crianças, pois geralmente deveriam estar sentadas ou executar os movimentos previstos pelas professoras mesmo em momentos de brincadeiras livres. Além disso, algumas formas de movimento eram restritas aos pequenos, pois, segundo a professora, ofereciam certo risco. É preciso mencionar também que em determinados momentos ao longo de certas atividades, pelo fato da turma ser bastante numerosa, as crianças se dispersavam tornando as ações que envolveram o movimento menos qualitativas.

Na turma do infantil II, a professora C demonstrou considerar a importância de trabalhar o movimento em suas práticas pedagógicas, pois explorou tanto o espaço da sala de aula quanto os espaços externos realizando diversas atividades e brincadeiras que contemplassem o movimento. A turma demonstrou bastante dispersão nos momentos das atividades e algumas crianças acabavam não acatando os comandos da professora, fato que se deu principalmente nos momentos em que a ela solicitava que os pequenos ficassem sentados aguardando para realizar alguma brincadeira ou até mesmo para realizar alguma atividade que eles teriam que ficar parados. O fato de a turma ser bastante numerosa também contribuiu para isso, tanto que durante as atividades que envolviam o trabalho com o movimento, em determinados momentos, não foi possível concluí-las em decorrência do desinteresse das crianças.

Já na turma do infantil III, de modo geral, a professora D também demonstrou contemplar a importância do movimento em sua prática pedagógica, desenvolvendo diversas atividades de modo a explorar o ambiente da sala de aula e também ambientes externos, conforme havia mencionado no questionário. A turma apresentou grande disciplina no momento das atividades, o que permitiu que a professora D fizesse o acompanhamento da execução dos movimentos de todas as crianças. Por outro lado, como a professora em questão primava pela disciplina e organização da sala acabava fazendo com que as crianças ficassem sempre paradas, geralmente sentadas, e no momento de realizar atividades com o movimento

acabava tornando-o mecânico, pois os pequenos deveriam sempre seguir seus comandos. Cabe mencionar que em diversos momentos, por problemas de saúde, ela acabou não executando alguns movimentos com os pequenos, o que prejudicou um fazer mais qualitativo.

De modo geral, a atuação das professoras que participaram da presente pesquisa ocorreu, predominantemente, de forma qualitativa. Todas elas demonstraram considerar o trabalho com o movimento na Educação Infantil como algo de suma importância, procuraram desenvolver diversas atividades contemplando inúmeros aspectos do movimento explorando os espaços do CMEI e utilizando uma variedade de recursos confeccionados por elas próprias. Além disso, as professoras desenvolveram as atividades com o movimento em diversos momentos do dia, não se restringindo a apenas uma atividade em horário determinado por elas. Na realização de tais atividades, elas preocuparam-se em considerar a especificidade do período de desenvolvimento das crianças, no entanto é preciso destacar que algumas das intervenções realizadas pelas professoras ao trabalhar o movimento poderiam ter ocorrido de forma mais qualitativa promovendo ainda mais o desenvolvimento dos pequenos. Por exemplo, elas poderiam ter desenvolvido suas ações por meio de mediações, o que acabou sendo substituído por momentos de intervenções, além disso, os momentos de longa espera por parte das crianças poderiam ser repensados para que o trabalho com o movimento fosse desenvolvido de forma mais qualitativa. Como dito anteriormente, os aspectos positivos superaram os negativos, no entanto a prática pedagógica das professoras poderia ter sido trabalhada de forma mais qualitativa. Nesse sentido, é importante mencionar que todos os professores que atuam na Educação Infantil devem sempre refletir sobre seu trabalho com os pequenos, tornando-o cada vez mais rico e desafiador, superando aqueles aspectos que inibem o desenvolvimento de um trabalho qualitativo que efetivamente promova o desenvolvimento de todas as potencialidades das crianças.

Defendemos que a Educação Infantil é um espaço que depende de muitos fatores para tornar-se de qualidade e um desses importantes fatores é a atuação de professores qualificados e conscientes da importância do desenvolvimento de atividades que promovam a formação da criança em todos os seus aspectos. Mas isso torna-se mais dificultoso mediante as condições objetivas das creches, pois para desenvolver um bom trabalho é necessário que esse profissional tenha condições concretas de trabalho que possibilitem sua atuação de forma qualitativa. Essas condições envolvem espaços adequados e seguros, adaptados ao período de desenvolvimento das crianças, recursos que possibilitem um trabalho de qualidade com os pequenos, formação continuada e valorização do profissional que atua nessa etapa de ensino. Pensando em um trabalho que possibilite o almejado desenvolvimento integral das crianças

traremos a seguir sinalizações de algumas possibilidades pedagógicas de atuação dos professores no trabalho qualitativo com o movimento.

6.10 SINALIZANDO ALGUMAS POSSIBILIDADES DE TRABALHO PEDAGÓGICO COM O MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O período de desenvolvimento das crianças que estão na Educação Infantil é um dos mais importantes na formação dos sujeitos, é um momento em que as crianças constituem as estruturas que darão base a futuras formações. É no período da Educação Infantil que a criança inicia seu processo de humanização superando suas funções mais elementares, dando lugar a estruturas mais complexas. Nesse processo de formação, encontra-se o movimento, o qual possibilita o desenvolvimento das funções mais superiores na criança quando trabalhado de forma qualitativa.

Nesse sentido, o movimento é um importante elemento que deve ser considerado e trabalhado na prática pedagógica dos professores que atuam com crianças de zero a três anos. Ele deve ser desenvolvido diariamente e trabalhado nos momentos de rotina, na realização de atividades direcionadas e nos momentos de atividades livres de forma a ser explorado nos diversos espaços da creche por meio de diferentes recursos. Ao trabalhar o movimento, o professor deve compreender que “o crescimento físico é favorecido quando a criança participa de contínuas e progressivas atividades motoras” (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012, p. 42). Assim, as crianças precisam realizar diversas atividades motoras para se desenvolver e tais atividades devem ser trabalhadas com todas as crianças da Educação Infantil, incluindo os bebês, que apresentam certa peculiaridade ao relacionarem-se:

As suas formas de interpretar, significar e comunicar emergem do corpo e acontecem através dos gestos, dos olhares, dos sorrisos, dos choros, como movimentos expressivos e comunicativos anteriores à linguagem verbal e que constituem, simultâneos à criança do campo da confiança, os primeiros canais de interação com o mundo e os outros, permanecendo em nós – em nosso corpo – e no modo como estabelecemos nossas relações sociais (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 83-84).

Os bebês utilizam-se do movimento e de suas expressões para se relacionarem socialmente, estes apresentam significados que são captados pelos adultos, os quais atendem a todas as suas necessidades. Os movimentos dos bebês vão tornando-se mais complexos à

medida que vão desenvolvendo-se e com o surgimento da fala os movimentos tornam-se menos evidentes, mas não menos importantes, pois as crianças que se encontram no período da primeira infância relacionam-se principalmente por meio de suas funções motoras, desenvolvendo tanto o aspecto físico quanto o emocional. Como pontuam Nista-Piccolo e Moreira (2012, p. 42-43):

Na primeira infância, há intenso relacionamento do estado emocional com a atividade física; portanto, brincadeiras que promovam a expressão de alegria, tristeza, raiva ou outras emoções são facilmente representadas pelo comportamento motor alterando o tônus muscular, assim como as atividades físicas excitantes influenciam o aspecto emocional. Com isso, podemos afirmar que a inclusão de movimentos para crianças de zero a três anos, além de ter como objetivo um fim em si mesmo, ou seja, a aquisição de habilidades motoras, pode ser um meio que promove o desenvolvimento afetivo-social.

Nesse sentido, quando a criança se movimenta, ela não está desenvolvendo apenas suas habilidades motoras, mas também o aspecto emocional, além de um conjunto de outras funções que sem o movimento não teriam as mesmas condições de desenvolvimento. As atividades com o movimento são de suma importância para a ampliação dos aspectos motores e também de todas as demais funções mais superiores que formam o sujeito enquanto indivíduo humanizado. Assim, além das atividades com os movimentos desenvolverem o estado emocional, elas também promovem o desenvolvimento de uma série de outros aspectos, como mencionam os autores:

Também podemos citar a estreita relação da dimensão motora com os aspectos cognitivos, que requerem capacidade de entender e pensar. Por meio de solução de tarefas motoras, a criança aprimora seu raciocínio e estimula sua criatividade. Há uma lista enorme de atividades motoras que também auxiliam no aperfeiçoamento da atenção, da concentração, da memória e da compreensão de regras (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012, p. 44).

Assim, o movimento é um aspecto que promove o desenvolvimento da criança como um todo e por meio dele os pequenos trabalham seu aspecto afetivo, cognitivo e físico, além de estimular o raciocínio, a criatividade, a memória, a atenção e a concentração e de desenvolver aspectos referentes especificamente às funções motoras. Como destaca Cairuga (2015), o trabalho com o corpo e o movimento contempla:

[...] a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para a aplicação da cultura corporal de cada criança (CAIRUGA, 2015, p. 208).

Ao trabalhar o movimento de forma qualitativa, o professor promoverá o desenvolvimento de todas as funções motoras dos pequenos e, dessa forma, todos os aspectos referentes à motricidade se tornarão mais complexos, atingindo suas máximas possibilidades. É preciso ressaltar que por meio do movimento a criança estabelece relações com o meio e com aqueles que ali se encontram inseridos. Nesse sentido, além de promover o desenvolvimento de todos os aspectos da criança, ainda possibilita que ela estabeleça diferentes formas de relacionar-se socialmente.

Cabe mencionar que o movimento é um aspecto que se encontra em maior evidência nas crianças menores e por meio dele elas descobrem o seu corpo e o mundo ao seu redor, como destacam Nista-Piccolo e Moreira (2012, p. 24): “o conhecimento do próprio corpo se faz desde as primeiras descobertas que ocorrem na interação da criança com o ambiente por meio de seus movimentos”. Na Educação Infantil, ao realizar atividades com o movimento, o professor proporcionará à criança vivenciar experiências inéditas e, por meio de tais atividades, a criança conhecerá as possibilidades de movimentar o próprio corpo. Ao desenvolver tais experiências, os pequenos interagirão com o meio, relacionando-se socialmente, desenvolvendo tanto suas habilidades físicas quanto as cognitivas.

Tendo como respaldo as ideias de Nista-Piccolo e Moreira (2012) é preciso mencionar que é por meio das atividades perceptivo-motoras que as crianças exploram o mundo ao seu redor, ou seja, são as atividades motoras que proporcionam as relações entre uma criança e aqueles que se encontram em seu entorno, sendo que as expressões das crianças são representadas pelos movimentos. Por meio deles, a criança adquire inúmeras experiências que resultam no conhecimento de seu esquema corporal e na formação da personalidade dos sujeitos. Por meio do movimento, a criança se relaciona com o mundo e seus integrantes e assim diferencia o seu corpo do ambiente físico, de modo que ao adquirir o domínio de seu próprio corpo as possibilidades de novos movimentos aumentam. Assim, o conhecimento do próprio corpo pela criança é de suma importância, como destacam os autores:

Entende-se o corpo como instrumento de ação e relação, é preciso que ele seja bem trabalhado desde os primeiros anos de vida, pois deste trabalho dependem as futuras habilidades de movimento na ação corporal. Conhecer o seu corpo, ter domínio dos seus movimentos, pode ter influência direta na personalidade e no comportamento dos indivíduos. O movimento participa biológica, cultural e socialmente da vida do ser humano, o que implica não

poder ser relegado a um segundo plano, como acontece ainda em muitos currículos escolares (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012, p. 38-39).

Nesse sentido, o corpo da criança é uma porta para novas descobertas, pois por meio dos movimentos a criança relaciona-se socialmente e, na creche, o movimento é a principal forma de comunicação dos pequenos:

Os gestos de uma criança podem refletir o seu estado emocional, quando os movimentos são acanhados, transmitem inibição; e, quando seus movimentos se mostram expansivos, podem ser traduzidos como euforia, conquista e satisfação. Assim, podemos dizer que o corpo é a via de acesso ao emocional. É por meio dele que se chega ao inconsciente. Os limites, as capacidades, as dificuldades podem ser demonstrados pelas expressões do próprio corpo (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012, p. 37).

Os movimentos expressam o que a criança pequena está sentindo e por meio deles elas dizem quais suas necessidades, angústias, alegrias e medos. Nesse sentido, além de promover o desenvolvimento de tantos aspectos nos pequenos, o movimento ainda é uma porta para as relações com o mundo social.

Para que o professor realize atividades que desenvolvam o movimento é necessário que ele compreenda sua importância e o que um trabalho qualitativo com o movimento pode promover na criança.

A motricidade é o produto de uma série de relações do corpo humano, assim, podemos compreender que o movimento, quando trabalhado de forma adequada no sujeito, desencadeia uma série de outros mecanismos na criança. Novamente voltamos a enfatizar que na Educação Infantil o movimento deve ser considerado como um aspecto fundamental, sendo assim, as atividades motoras devem ser realizadas no dia a dia com os pequenos ocorrendo sempre de forma qualitativa. Ao trabalhar tendo esse objetivo em mente, as aulas devem ser pensadas pelos professores de forma a promover:

[...] novas experiências de movimento, em que o aluno possa se integrar socialmente, desenvolver seus domínios cognitivos, motores e afetivos, com possibilidades de criar, de tomar decisões, de avaliar e de conhecer as suas potencialidades (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012, p. 34).

Para que ocorra a possibilidade de a criança conhecer novas experiências e desenvolver seus aspectos motores, cognitivos e afetivos, cabe ao professor planejar sua aula apresentando uma prática intencional, traçando objetivos em relação ao aspecto motor que ele

gostaria de desenvolver. Ao traçar objetivos, o professor necessita dominar os aspectos que envolvem o movimento e de acordo com Rabinovich (2007, p. 33):

O movimento humano é construído em função de objetivos e é a parte mais ampla e significativa do comportamento do ser humano; a unidade básica do movimento é conhecido como estruturas psicomotoras. As estruturas psicomotoras básicas são: locomoção, manipulação e equilíbrio, que interagem com a organização do esquema corporal, estruturação espacial e orientação temporal.

As estruturas psicomotoras envolvem todos os elementos dos movimentos do sujeito. Ainda de acordo com a autora, na Educação Infantil, os movimentos mais simples realizados pelas crianças são aqueles nomeados de espontâneos, os quais têm relação com os movimentos realizados pelo pescoço, pés, mãos e cabeça.

Ao planejar e antecipar suas atividades com o movimento, o professor terá que saber exatamente do que se trata o movimento e como pode ser desenvolvido. Desse modo, ele poderá elencar os aspectos motrizes que as crianças apresentam mais dificuldades podendo assim enfatizar sua prática naquelas tarefas com o movimento que elas ainda não conseguem realizar de forma autônoma, mediando tais situações e inserindo novas situações desafiadoras para os pequenos. Sobre o planejamento, destacam Nista-Piccolo e Moreira (2012, p. 35):

Diante da importância que o movimento tem no processo de desenvolvimento de uma criança, a definição do que se pretende alcançar com as atividades propostas e as estratégias a serem usadas para se conseguir isso tornam-se pontos de maior cuidado na estruturação de um programa de Educação Infantil. Elaborar as metas e traçar os caminhos para atingi-las facilita o trabalho e permite melhor reconhecimento do desenvolvimento dos alunos. Mas todo planejamento deve estar permeado de flexibilidade, possibilitando ajustes necessários que visam a adequação ao nível, ao interesse e às expectativas das crianças diante das situações de aprendizagem.

Para um trabalho qualitativo e rico em possibilidades com o movimento é preciso que o professor que atua na Educação Infantil estabeleça metas que devem ser alcançadas em relação aos pequenos, traçando também um percurso com atividades intencionais e planejadas.

Como pontuam Nista-Piccolo e Moreira (2012), as atividades com o movimento devem ser desafiadoras, promovendo novas experiências e novas sensações e devem trabalhar principalmente os grandes músculos, pois assim possibilitarão o desenvolvimento das crianças como um todo. Mediante a importância de se trabalhar o movimento na Educação

Infantil, ao realizar as atividades contemplando tal aspecto, o professor não deverá privar a criança de ser ativa e dinâmica, impedindo seus movimentos, como destaca Rabinovich (2007, p. 34):

Pode-se dizer que, na idade pré-escolar, a criança vive um estágio de exploração do mundo por meio do movimento de seu corpo. Querer reprimir seu “entusiasmo” em nome da educação, exigir imobilidade, silêncio e empobrecimento de atividades lúdicas e espontâneas, significa privar a criança de seu meio de desenvolvimento mais autêntico.

Portanto, a realização das atividades com o movimento na Educação Infantil deve proporcionar a execução de uma variedade de movimentos, tornando-os cada vez mais complexos ao invés de impedi-los, impossibilitando o desenvolvimento das crianças. Com base nos escritos de Nista-Piccolo e Moreira (2012), podemos enfatizar que as atividades com o movimento na Educação Infantil devem ser trabalhadas com o objetivo de propiciar que as crianças se desenvolvam de forma integral. Nesse período entre zero a três anos os pequenos necessitam movimentar-se e explorar o seu entorno, por esse motivo as atividades com o movimento são tão essenciais e devem resultar em novas experiências e vivências que provoquem nas crianças sensações de prazer e alegria.

Buscando essa qualidade na realização de atividades com o movimento na Educação Infantil, na sequência, elencaremos algumas possibilidades de trabalho com o movimento com as crianças de modo a resultar em uma prática pedagógica rica em possibilidades e que promova o desenvolvimento de todas as potencialidades dos pequenos.

As atividades com o movimento devem ser organizadas de forma a desenvolver a criança integralmente, sendo assim, é necessário trabalhar todos os aspectos que o envolvem como: esquema corporal, movimentos amplos e finos do corpo, corporeidade, motricidade, dentre outros. Buscando desenvolver práticas que estimulem todos esses aspectos, elencamos algumas possibilidades de atividades para o trabalho com o movimento, lembrando que tais atividades devem ser realizadas de acordo com o nível de desenvolvimento das crianças tornando-se gradativamente mais complexas ao passo que os pequenos vão desenvolvendo-se e realizando as atividades propostas de forma autônoma, sem a necessidade da mediação do professor.

Um exemplo de atividade com o movimento pode ser realizado por meio de brincadeiras com cordas, que são materiais de fácil acesso e que proporcionam diversas maneiras de manipulação. As cordas permitem que o professor trabalhe inúmeros aspectos da motricidade das crianças. Ele pode colocar a corda no chão e fazer uma espécie de percurso

com diferentes variações para passar pela corda, ou solicitar que as crianças pulem de um lado ao outro da corda, ou pedir para que passem em cima da mesma, ou pedir que os pequenos caminhem sobre a corda cruzando as pernas e saltando, dentre outras possibilidades. As brincadeiras com corda tornam-se mais interessantes quando o professor cria um mundo de fantasias, trabalhando não apenas o movimento, mas também a imaginação das crianças. As atividades com corda permitem ao professor desenvolver diversas capacidades motrizes como: coordenação motora ampla, equilíbrio, lateralidade, dentre outras. Além disso, elas ainda permitem à criança conhecer as diversas possibilidades de movimento do seu próprio corpo.

Outra possibilidade de trabalho com o movimento pode ser desenvolvida por meio de atividades com bambolês. Os bambolês são recursos de baixo custo que possibilitam muitas maneiras de explorar o movimento. Com eles, os professores que trabalham na Educação Infantil poderão montar circuitos colocando-os em sequência, mas em diversas posições para que os pequenos façam o percurso pulando dentro daqueles que estão no chão ou passando por dentro dos que estão pendurados. Além disso, os bambolês podem ser utilizados de forma convencional, na qual o professor ensina os pequenos a movimentá-los na cintura. Por meio dessas sugestões, o professor desenvolverá os pequenos de forma integral explorando todos os aspectos que envolvem o movimento como: equilíbrio, coordenação motora ampla, lateralidade, dentre outros.

As possibilidades de trabalho com o movimento não precisam necessariamente ser desenvolvidas a partir de algum recurso, pois podem ser realizadas simplesmente por meio da mediação do professor. Isso pode ocorrer de diversas formas, com o professor cantando uma música que incentive os gestos corporais, por meio de brincadeiras de roda, ou até mesmo por meio de simples comandos emitidos pelo professor trabalhando os diversos movimentos do corpo. Um exemplo seria a brincadeira carteiro, na qual o professor, desempenhando o papel de carteiro, diz trazer uma encomenda para as crianças que realizarem seus comandos. Nessa atividade, o professor poderá emitir uma série de comandos trabalhando os diversos movimentos do corpo como: pular com os dois pés, pular com o pé direito e em seguida o esquerdo, rodopiar, dentre outros.

As atividades com o movimento podem ser realizadas também com recursos recicláveis que muitas vezes são itens que terão como destino a lata de lixo. Por exemplo, o professor poderá utilizar cabos de vassoura usados para transformar em cavalinhos, mediando as crianças a correr e pular sobre os mesmos como se estivessem em cima de um cavalo. Uma brincadeira com esse tipo de recurso pode desenvolver os pequenos de diversas formas, trabalhando não apenas os movimentos, mas também a imaginação.

Outras possibilidades de trabalho com o movimento também podem ser realizadas com recursos de fácil elaboração. Rabinovich (2007) faz algumas sugestões de atividades como: atividades de movimento envolvendo a peteca rebatendo a mesma para que não caia no chão, brincadeira de acertar o cesto, na qual as crianças devem ser divididas em dois grupos, sendo que um deles terá a função de proteger o cesto que ficará no centro da sala e o outro arremessar bolas tentando derrubá-lo (caso não haja bolas como recurso o professor poderá produzir bolas de papel juntamente com as crianças). Outra possibilidade de trabalho com o movimento é a realização de uma roda cantada, cantando a música “roda, roda”⁴³ trabalhando as partes do corpo.

Além dessas possibilidades, o professor poderá realizar brincadeiras populares e antigas que acabam não fazendo mais parte do universo das crianças em função do desenvolvimento tecnológico, como: passa a bola, queima, elefante colorido, esconde-esconde, amarelinha, toca do coelho, balança caixão, pular corda, pular elástico, batata quente, dança da cadeira, dentre outras.

O professor deverá também trabalhar o movimento nos momentos de rotina no dia a dia da Educação Infantil e não só através de brincadeiras. Dessa forma, poderão ser desenvolvidas atividades no momento de formar uma fila para ir ao refeitório cantando músicas, como, por exemplo, marcha soldado, fazendo movimentos com o corpo. Nos momentos de fila, o professor poderá também simular juntamente com as crianças um passeio por um percurso com buracos, cavernas, rios, florestas, animais ferozes, fazendo diversos movimentos para sobreviver ao caminho perigoso.

O movimento e a música encontram-se em concomitante sintonia. Assim, as atividades com o movimento também podem ser realizadas por meio de cantigas de roda ou danças de músicas infantis, como “Desengonçada”⁴⁴, movimentando as partes do corpo para trabalhar o equilíbrio.

⁴³ “Roda, roda, roda, pé, pé, pé; roda, roda, roda, caranguejo peixe é”! (RABINOVICH, 2007, p. 93).

⁴⁴ Desengonçada/Bia Bedran. Vem dançar, requebrar/Vem fazer o corpo se mexer e Acordar/É a mão direita, mão direita, mão Direita agora./A mão direita, que eu vou acordar./É a mão esquerda, a mão esquerda./A mão esquerda agora/As duas juntas que eu vou acordar/(refrão)/É o ombro direito, é o ombro direito, /É o ombro que eu vou acordar./É o ombro esquerdo, é o ombro/Esquerdo/Os dois juntos que eu vou acordar/(refrão)/É o cotovelo direito, é o cotovelo/Direito/É o cotovelo que eu vou acordar/É o cotovelo esquerdo, é o cotovelo/Esquerdo/Os dois juntos que eu vou acordar/(refrão)/É o braço direito, é o braço direito/É o braço que eu vou acordar/É o braço esquerdo, é o braço/Esquerdo/Os dois juntos que eu vou acordar/(refrão)/É o joelho direito, é o joelho direito/É o joelho que eu vou acordar/É o joelho esquerdo, é o joelho/Esquerdo/Os dois juntos que eu vou acordar/(refrão)/É o pé direito, é o pé direito, é o Pé direito agora/É o pé direito, que eu vou acordar/É o pé esquerdo, é o pé esquerdo/É o pé esquerdo agora/Os dois juntos que eu vou Acordar/(refrão)/É a cabeça, os ombros, as mãos,/Cotovelos e braços/Que eu vou acordar/A cintura, a barriga, o bumbum,/Os joelhos/Tudo junto que eu vou acordar. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/bia-bedran/desengoncada.html>>.

Outra possibilidade que o professor poderá realizar ao trabalhar o movimento com as crianças é a execução de movimentos de ginástica e alongamento. Na realização dessas atividades, ele poderá emitir comandos orais executando com as crianças os movimentos e utilizando recursos como colchonetes, bolas e bambolês.

O movimento pode ser trabalhado até mesmo na hora do descanso. Como se trata de um momento de tranquilidade e relaxamento, o professor poderá utilizar-se de movimentos calmos fazendo uso de recursos como os colchonetes que os pequenos deitarão para descansar. Por exemplo, ele poderá cantar a música “Pedalinho”⁴⁵ pedindo que as crianças movimentem lentamente as pernas como se pedalassem no pedalinho, executando os movimentos vagarosamente ao som da música.

As possibilidades de trabalho com o movimento são inúmeras e, por vezes, diante da escassez de alguns recursos específicos, necessitam ser realizadas com outros meios. Nesse sentido, é importante destacar que o trabalho com o movimento necessita principalmente da atuação mediadora do professor, já que é ele quem transformará uma simples brincadeira com bolas em algo rico de possibilidades de trabalho com o movimento. Por meio de sua mediação, ele explorará os movimentos da criança e desenvolverá suas capacidades utilizando como recurso uma bola, trabalhando gradativamente aqueles movimentos que a criança apresenta maiores dificuldades.

Assim, afirmamos que para ter um trabalho de excelência com o movimento é necessária a utilização de recursos específicos, espaços próprios e seguros, mas essencialmente há a necessidade da mediação do professor. Cabe a ele mediar a criança nas atividades com o movimento intervindo de forma a auxiliar naquilo que ela ainda não consegue realizar autonomamente, lançando novos desafios. Uma atividade aleatória, sem o olhar mediador do adulto, não fará sentido para a criança, que desistirá diante da primeira dificuldade. A dificuldade para o professor mediador não é um problema, mas sim um fator muito importante para promover o desenvolvimento das crianças, pois ele atuará nessa dificuldade, intervindo e mediando a criança a encontrar alternativas para a resolução de suas dificuldades, ou seja, saberá como impulsionar o desenvolvimento lançando novos desafios ainda mais complexos para os pequenos.

Portanto, o trabalho qualitativo com o movimento não depende apenas de um fator, mas de inúmeros, alguns primordiais, mas todos importantes na construção de uma Educação Infantil de qualidade e promotora efetiva do desenvolvimento de todas as potencialidades de cada sujeito, direito de cada criança.

⁴⁵ Pedalinho/Bia Bedran. Pedala, pedala/Pedala pedalinho/Me leva pra longe/Bem devagarinho/O mar tá bonito /Tá cheio de caminhos/Pedala, pedala/Pedala pedalinho Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/bia-bedran/pedalinho.html>>.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início de nossa pesquisa algumas indagações sobre o trabalho com o movimento na Educação Infantil nos inquietavam, indagações estas vindas de nossos estudos na graduação de pedagogia e em nossas atividades com crianças de zero a três anos. Diante de tantas inquietações surgiu a seguinte questão: de que modo o movimento, quando trabalhado adequadamente na prática pedagógica da Educação Infantil (de zero a três anos), interfere no desenvolvimento infantil? Essa questão tornou-se o estopim de nossos estudos e guiou nossos olhares no trajeto de toda a pesquisa. Inicialmente nossa hipótese consistia na suposição de que alguns professores que atuavam na Educação Infantil não compreendiam a importância de trabalhar o movimento com os pequenos e se compreendiam acabavam por não contemplá-lo adequadamente em sua prática pedagógica

Para desvelar nossas inquietações determinamos alguns objetivos a serem alcançados. O objetivo principal traçado foi de analisar no desenvolvimento da prática pedagógica o movimento com crianças de zero a três anos, a fim de verificar sua influência no processo de aprendizagem e desenvolvimento das mesmas. Para isso buscamos também contextualizar como se deu o processo de hominização e humanização da humanidade, bem como apresentar e discutir alguns conceitos da teoria histórico-cultural para análise das questões referentes ao movimento na prática de ensino na educação infantil. Outro intuito foi averiguar a influência do trabalho com o movimento no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de zero a três anos da Educação Infantil, contemplando a atividade principal, a qual se dá por meio da comunicação emocional (até um ano) e a atividade exploratória (até três anos) de acordo com a perspectiva histórico-cultural, discutindo o que dizem os documentos oficiais para a Educação Infantil sobre o trabalho com o movimento. Também pontuamos a metodologia utilizada, discutimos o conceito de movimento no desenvolvimento da criança de zero a três anos e caracterizamos os espaços e as turmas do Centro Municipal de Educação Infantil no qual realizamos nossa pesquisa de campo. Por fim analisamos as concepções de profissionais que atuam nos Centros de Educação Infantil discutindo como é desenvolvido o trabalho pedagógico para contemplar o movimento de modo a elencar algumas categorias referentes ao movimento, destacando a importância de contemplar propostas educativas que estimulem o movimento nos diferentes momentos do trabalho pedagógico com a faixa etária de zero a três anos, sinalizando algumas possíveis proposições.

Para alcançar todos os objetivos estabelecidos e responder a nossa questão norteadora nossa pesquisa foi desenvolvida com base em certos princípios teóricos e metodológicos. Desde o início elencamos o método e a metodologia que utilizaríamos como respaldo para a elaboração de nossos estudos que se tratou de uma pesquisa bibliográfica, de campo e qualitativa, tendo como método o materialismo histórico dialético.

Inicialmente realizamos uma intensa pesquisa bibliográfica elencando os principais autores da Teoria Histórico-Cultural para elencar e discutir os princípios de tal fundamentação teórica relacionando-os ao tema de nossos estudos, o trabalho com o movimento na Educação Infantil. Na sequência realizamos uma pesquisa de campo, na qual analisamos o discurso e a prática pedagógica de quatro professoras que atuavam com crianças entre zero a três anos.

Ao desenvolver nossa pesquisa de campo notamos que, ao contrário de nossa hipótese inicial, os professores que atuam com as crianças da creche consideram o trabalho com o movimento algo importante a ser considerado em sua prática pedagógica, pois em suas ações desenvolveram inúmeras atividades explorando o movimento, no entanto ao desenvolvê-las, muitas vezes, o movimento acabou tornando-se um elemento de segunda ordem em virtude das inúmeras privações pontuadas em nossas categorias, algumas atividades tornaram-se muito repetitivas e sem sentido para os pequenos em razão da espera, da excessiva necessidade de orientação dos movimentos, da substituição dos momentos de mediação por simples intervenções e pela constante contenção. As crianças entre zero a três anos necessitam movimentar-se e seus movimentos podem ser trabalhados de diversas formas, mas essencialmente devem sempre ocorrer sob o olhar mediador do professor que, mesmo que esteja trabalhando, por exemplo, o movimento livre, deve intervir nos momentos oportunos de modo a auxiliar nas dificuldades dos pequenos e mediar estimulando novos desafios. Em outras palavras, esse professor deve compreender que as crianças precisam movimentar-se e que a contenção de seus movimentos por um longo tempo é algo quase impossível para elas.

Além disso, notamos que as professoras, de maneira geral, atuavam naquilo que as crianças já sabiam, em seu conhecimento efetivo e não sobre aqueles conhecimentos que ainda não tinham sido apropriados pelos pequenos. Nesse sentido, acreditamos que é importante a atuação de todos os professores naqueles conhecimentos que ainda estão em processo de internalização, conhecimentos que se encontram na área de desenvolvimento potencial. É importante realizar mediações considerando aquilo que a criança está apta a aprender, mas necessita da ação do outro para tornar esse conhecimento findado. Dessa forma, o professor promoverá efetivamente a aprendizagem e o desenvolvimento dos pequenos, resultando em uma Educação Infantil de qualidade, intenção da contribuição dessa

pesquisa, direito de cada criança, permitindo a ela o pleno desenvolvimento e a apropriação de tudo que há de mais relevante na cultura humana.

Outro ponto a destacar é que durante nossa pesquisa de campo notamos que mesmo as professoras considerando o movimento nas ações pedagógicas com as crianças, elas acabavam restringindo o trabalho com o movimento apenas ao momento das atividades, pois geralmente, elas deveriam permanecer paradas e seguir as ordens das professoras sem sair do lugar ou movimentar-se. Nesse sentido, cabe ressaltar que, como pontuamos no decorrer dessa pesquisa, o movimento está muito presente nas crianças da creche e por isso defendemos que ele deve ser potencializado em todas as ações da criança, sejam elas atividades específicas com o movimento ou em momentos de tarefas corriqueiras do dia a dia.

Portanto, de modo geral, em nossa pesquisa de campo constatamos que para haver segurança havia o impedimento dos movimentos, para atender individualmente as crianças o tempo de espera foi ampliado tornando-se morto, para que as atividades fossem concretizadas como estabelecido pelas professoras elas acabavam por privilegiar os momentos orientados restringindo os livres, as atividades com o movimento eram restritas a determinados momentos e não ocorriam de forma conjunta com a rotina que era realizada em função da necessidade dos adultos, os espaços inadequados para as crianças entre zero a três anos limitaram as ações das professoras, os momentos de mediação deram espaço às intervenções e a falta de recursos fez com que as professoras elaborassem novos recursos, tornando, em vezes, seu trabalho sobrecarregado.

No decurso de nossos estudos, tanto em relação à pesquisa bibliográfica como de campo, chegamos ao entendimento de que ao nascer, cada bebê traz em sua bagagem biológica aquilo que possibilitará o seu desenvolvimento enquanto espécie humana, mas o que determinará o desenvolvimento de suas características especificamente humanas é o contato social, já que o homem é um sujeito histórico e social. Isso significa que ao relacionar-se com o meio social a criança se apropriará da cultura construída historicamente pela sociedade e assim iniciará seu processo de humanização. No decurso de seu desenvolvimento e de sua formação enquanto sujeito humanizado, a criança perpassa por alguns períodos do desenvolvimento humano e em cada um deles há uma atividade principal que guia o desenvolvimento naquele momento.

Esses períodos de desenvolvimento determinam a maneira como a criança se relacionará com todos e tudo que se encontra ao seu redor. Em cada período, suas estruturas se modificam e inúmeros fatores definem suas novas aprendizagens, dentre eles se encontra

um trabalho qualitativo e rico em possibilidades na Educação Infantil que promova a aprendizagem e o desenvolvimento dos pequenos de forma integral.

Acreditamos que a etapa da Educação Infantil, especificamente a creche (0 a 3 anos de idade), é decisiva no desenvolvimento das crianças, pois nesse período os pequenos passam por suas primeiras experiências e iniciam seu processo de humanização via instituição formal. É um momento crucial para o desenvolvimento de todas as suas capacidades, sendo que os conhecimentos adquiridos nessa fase darão base e sustentabilidade para a formação de novas funções. É nos primeiros três anos de vida que as crianças estabelecem suas primeiras relações com o mundo ao seu redor e com aqueles que ali se encontram presentes e conhecem seu corpo e os limites de seus movimentos ao se deslocarem pelos espaços. Por meio de seus movimentos exploram os objetos, comunicam-se e relacionam-se socialmente. Inicialmente seus movimentos são meramente primitivos e elementares, apenas para a garantia da sobrevivência, ocorrendo de forma desordenada e livre de intencionalidade.

Mediante as novas experiências e conhecimentos advindos do contato social, os movimentos das crianças tornam-se cada vez mais complexos, a cada nova experiência eles se aperfeiçoam e elas descobrem movimentos antes aparentemente impossíveis de se realizar. Desde o nascimento, suas estruturas vão modificando-se e desenvolvendo-se, por isso quanto mais rico em possibilidades qualitativas for o ambiente em que as crianças se encontram inseridas maiores suas oportunidades de um desenvolvimento pleno. Para ser qualitativo, esse ambiente deve ser repleto de recursos para que os pequenos possam explorá-los, mas principalmente deve conter o olhar de um adulto que mediará as crianças em suas novas descobertas, pois sem a mediação não haverá aprendizagem e nem desenvolvimento, já que o mediador mostrará aos pequenos como utilizar seus movimentos lançando novos desafios para que cada criança se desenvolva constantemente.

Reiteramos que uma atividade qualitativa com o movimento depende de vários fatores, como: condições dignas de trabalho, disponibilização de recursos próprios para as crianças, ambientes seguros e que possibilitem o movimento, uma inter-relação entre os momentos de rotina e de trabalho com o movimento considerando tanto o cuidar quanto o educar como essenciais no desenvolvimento de atividades com o movimento, a intencionalidade e a mediação por parte do professor durante as atividades com o movimento, a compreensão dos períodos de desenvolvimento e a atividade guia de cada um para a realização das atividades com o movimento, a compreensão por parte dos professores do quão fundamental é o desenvolvimento de um trabalho qualitativo com o movimento na Educação Infantil. A união de todos esses fatores resulta num trabalho pedagógico sério que consegue enxergar a criança

em sua totalidade, levando em consideração suas necessidades. Cabe mencionar que ao promover atividades qualitativas com o movimento o professor deve considerar o período de desenvolvimento em que se encontra a criança, definindo objetivos e traçando formas metodológicas de alcançá-los. Assim, tais atividades não podem ocorrer de forma aleatória, sem uma intencionalidade. Por esse motivo, é necessário que o professor antecipe e planeje suas ações com o movimento atuando naquilo que as crianças ainda não sabem realizar de forma autônoma de modo a trazer tal autonomia, lançando novas possibilidades desafiadoras.

Por fim, acreditamos que o movimento deve ser considerado pelos profissionais que atuam na creche como um elemento fundamental no trabalho com os pequenos, algo que deve ser desenvolvido no dia a dia da Educação Infantil de forma qualitativa, possibilitando que os pequenos se desenvolvam integralmente. Defendemos que um trabalho desenvolvido qualitativamente com o movimento será determinante para o desenvolvimento de todas as funções superiores do sujeito, explorando de forma complexa todas as suas potencialidades.

Acreditamos que essa pesquisa possa contribuir de alguma maneira para uma melhoria no trabalho com o movimento na Educação Infantil, permitindo aos professores que atuam com crianças entre zero a três anos uma reflexão sobre sua prática pedagógica, proporcionando aos pequenos atividades ricas que promovam o desenvolvimento máximo de todas as suas capacidades e nunca se esquecendo de que para aprender e desenvolver-se os pequenos necessitam movimentar-se, de modo que a contenção de tais movimentos pode acarretar em sérias privações no desenvolvimento deles. Assim, um bom trabalho com o movimento deve partir inicialmente desse entendimento sobre sua importância para as crianças, compreendendo que o movimento é essencial, indo contra a constante influência dos padrões sociais que determinam que a criança não pode movimentar-se e deve permanecer sempre estática, dentro dos padrões sociais impostos pelos adultos.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Ricardo Eleutério dos. **O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação da individualidade para-si**: aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes. 2013. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara. 2013.

ARCE, Alessandra; BALDAN, Merilin. A criança menor de três anos produz cultura? Criação e reprodução em debate na apropriação da cultura por crianças pequenas. In: MARTINS, L. M. M.; ANGELO, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 187-204.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, L. M. M.; ANGELO, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores associados, 2016. p. 171-192.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; RICHTER, Sandra. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. In: CAIRUGA, R. R.; CASTRO, M. C.; COSTA, M. R. (Org.). **Bebês na escola**: observação, sensibilidade e experiências essenciais. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 81-102.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 19 out. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: SEED, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão**. Brasília, DF: MEC, 2017. CAIRUGA, Rosana Rego. Projetos com bebês e crianças até três anos. In: CAIRUGA, R. R.; CASTRO, M. C.; COSTA, M. R. (Org.). **Bebês na escola**: observação, sensibilidade e experiências essenciais. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 203-236.

CHAVES, Marta; FRANCO, Adriana de Fátima. Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M. M.; ANGELO, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 109-126.

CHEROGLU, Simone; MAGALHÃES, Giselle Modé. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: MARTINS, L. M. M.; ANGELO, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 93-108.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 3. ed. São Paulo: Global Editora, 1986. 51 p.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20092.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2017.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 4. ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto. **As concepções de corpo e movimento de professoras nas práticas educativas: significado e sentido de atividades de brincadeiras na educação infantil**. 2008. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2008.

KOLYNIAC FILHO, Carol. Motricidade e aprendizagem: algumas implicações para a educação escolar. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 18, n. 17, p. 53-66, dez. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141569542010000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 1 ago. 2017.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, L. M. M.; ANGELO, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 129-148.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias Del Hombre, 1978.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016. p. 59-84.

LIMA, Telma Cristiane de Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasco. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Katál**, Florianópolis, v. 10, Número Especial, p. 37-45, fev./mar. 2007.

LUFT, C. P. **Minidicionário Luft**. São Paulo: Ática, 2000.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MARTINS, Lígia Márcia. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 93-122.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; LEITE, H. A. (Org.). **Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa**. Maringá: Eduem, 2015. p. 29-42.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M. M.; ANGELO, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 13-34.

MARTINS, L. M. M.; ANGELO, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARX, Karl. Prefácio à “Contribuição à Crítica da Economia Política”. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, 1975. v. 1, p. 300-303.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política: livro 1**. 15. ed. Tradução de Reginaldo Sant’Anna. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NISTA-PICCOLO, Vilma Lení; MOREIRA, Wagner Wey. **Corpo em movimento na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2012.

OAKLEY, K. B. O homem como ser que fabrica utensílios. In: ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 3. ed. São Paulo: Global Editora, 1986. p. 39-50.

PAIÇANDU. **Proposta Curricular Educação Infantil: Organização do Plano Curricular como documento norteador do fazer docente**. Paíçandu: Secretaria da Educação, 2016.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan./mar. 2009.

RABINOVICH, Shelly Blecher. **O espaço do movimento na educação infantil: formação e experiência profissional**. São Paulo: Phorte, 2007.

SAITO, Heloisa Toshie Irie. **Aproximações entre a legislação da Educação Infantil Brasileira, seus pressupostos teóricos e a prática pedagógica: o processo de reflexão sobre a ação docente como meio de aprimoramento da atuação do professor**. 2010. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2010.

SFORNI, Marta S. F. Didática e Teoria Histórico-Cultural. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, abr./jun. 2015.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, L. M. M.; ANGELO, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 13-62.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas IV**: Psicología infantil (Incluye Paidología del adolescente Problemas de la psicología infantil). Madrid: Visor, 1996.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas I** (Incluye el significado histórico de la crisis de la Psicología). Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas III** (Incluye Problemas del desarrollo de la psique). Madrid: Visor, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016. p. 103-118.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich. **El instrumento y el signo em el desarrollo del niño**. Madrid: Gráficas Rogar, 2007.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edição 70, 1968.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada O MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ESPECIFICIDADE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS, que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM), orientada pela professora doutora Heloisa Toshie Irie Saito. O objetivo da pesquisa é analisar o movimento no desenvolvimento da prática pedagógica com crianças de zero a três anos, a fim de verificar sua influência no processo de aprendizagem e desenvolvimento das mesmas.

Para alcançar esse propósito a sua participação é muito importante, e ela se daria por meio da resposta de um questionário por escrito com perguntas acerca da concepção do movimento para essa faixa etária e como costuma encaminhar a prática pedagógica para contemplá-lo. Em outro momento sua participação contará com a sua ação normal e corriqueira em sala de aula, pois observaremos os encaminhamentos metodológicos acerca do movimento propostos para a sua turma e de que modo se efetiva sua atuação no desenrolar dos mesmos.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo a sua pessoa. Informamos ainda que os dados serão utilizados somente para os fins desta pesquisa, e serão tratados com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Vale ressaltar que caso seja tirada alguma fotografia sua e de sua turma realizando as atividades propostas, em sala ou em outro espaço escolar, poderemos estar divulgando a imagem em artigos e/ou livros, de forma a preservar a identidade de todos os indivíduos, por meio da edição das imagens.

O benefício esperado com a pesquisa é um repensar constante de sua ação desenvolvida em sala de aula que contemple o movimento, colaborando assim para sua formação continuada, para uma melhora qualitativa de suas ações e, por fim, para uma melhor aprendizagem de seus alunos.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta neste documento.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida e assinada e entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,.....
 (nome por extenso) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar
VOLUNTARIAMENTE da pesquisa desenvolvida pela mestranda Débora Luppi Souto
 e coordenada pela professora doutora Heloisa Toshie Irie Saito.

Data:.....

 Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Débora Luppi Souto, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto
 de pesquisa supra-nominado.

Data: 02/06/2016

Assinatura do pesquisador

**Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com a pesquisadora,
 conforme o endereço abaixo:**

Nome: Débora Luppi Souto
 Endereço: Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM. Bloco I12, sala 218.
 Telefone: 30115039/30114887
 e-mail: debora_luppi@hotmail.com

**Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com
 o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da
 UEM, no endereço abaixo:**

COPEP/UEM
 Universidade Estadual de Maringá.
 Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.
 Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.
 CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444
 E-mail: copep@uem.br

APÊNDICE B QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TÍTULO DA PESQUISA: O MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ESPECIFICIDADE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS

Mestranda Debora Luppi Souto - debora_luppi@hotmail.com

Professora orientadora Doutora Heloisa Toshie Irie Saito - htisaito@uem.br

1- Aspectos pessoais e profissionais:

Nome: _____

Idade: _____

Cursou a modalidade normal? () sim () não

Tem curso de graduação? () sim () não Qual? _____

Há quantos anos atua na educação básica? _____

E há quantos anos atua somente na educação infantil? _____

Já desempenhou no âmbito educativo algum cargo para além da ação em sala de aula?

() sim () não Qual? _____

2- Em seu percurso de formação inicial houve em algum momento uma disciplina específica sobre a Educação Infantil? () sim () não.

Em caso afirmativo, descreva brevemente alguns aspectos da disciplina e se ela contemplou o movimento na Educação Infantil.

- 3- Na realização dos momentos de formação continuada disponibilizados pela Secretaria de Educação Municipal de Paiçandu houve estudos referentes ao movimento na Educação Infantil? () sim () não. Em caso afirmativo, descreva alguns aspectos desses estudos.

- 4- Como você conceitua o movimento na Educação Infantil?

- 5- Em qual material ou quais materiais se respalda para planejar as diferentes propostas pedagógicas para as crianças?

- 6- Como procura contemplar o trabalho com o movimento no momento do planejamento?

- 7- Como normalmente encaminha as atividades planejadas que contemplam o movimento? Descreva alguns procedimentos empregados.

8- Em qual (is) espaço (s) do CMEI costuma propor atividades que contemplam o movimento? Por quê?

9- Descreva uma atividade que contemplou o movimento no planejamento e que no desenvolvimento do mesmo considerou sua efetivação positiva.

10- Você costuma realizar mediações quando propõe atividades que envolvem o movimento? Em caso afirmativo, como se efetivam tais mediações?

11- Qual postura adota quando uma criança se recusa a realizar atividades que envolvam o movimento?

12- Você faz uma análise das ações que envolvem o movimento já executadas com as crianças como forma de se auto avaliar e de repensar no planejamento? Por quê?

13- No dia a dia da creche, as crianças aparentam gostar das atividades que envolvem o movimento? Por quê?

14- Você elabora materiais diferentes daqueles já existentes na creche para trabalhar o movimento?

15- Na realização de atividades que contemplam o movimento você considera formas de garantir a integridade física da criança? Como?

APÊNDICE C ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

1. Organização do espaço:

1.1 Há organização específica para contemplar ações pedagógicas acerca do trabalho com o movimento na sala de aula?

1.2 O espaço empregado é propício para o desenvolvimento de atividades que envolvam o movimento?

1.3 O professor modifica o espaço da sala de aula ao realizar atividades que envolvam o movimento?

1.4 O espaço da sala de aula oferece condições para garantir a integridade física da criança em atividades que envolvem o movimento?

2. Espaços usados para além da sala:

2.1 Além da sala de aula o professor realiza atividades em outros espaços do CMEI?

2.2 O professor desenvolve ações que contemplam o movimento no espaço da brinquedoteca?

2.3 Como são as ações que envolvem o movimento no parque?

2.4 As crianças realizam atividades que envolvem o movimento em ambientes impróprios para o desenvolvimento das mesmas?

2.5 Os espaços externos oferecem condições para garantir a integridade física da criança em atividades que envolvem o movimento?

3. Organização do tempo:

3.1 O tempo é considerado no desenvolvimento de ações pedagógicas que envolvem o movimento?

3.2 No planejamento, ao especificar as atividades que contemplem o movimento, o tempo é um dos fatores de relevância?

3.3 As atividades que envolvem o movimento ocorrem todos os dias aproximadamente no mesmo horário, sendo assim realizadas de modo rotineiro?

4. Planejamento:

4.1 O professor demonstrou possuir planejamento?

4.2 Foram desenvolvidas atividades planejadas que contemplaram o movimento na sala de aula?

4.3 As ações pedagógicas planejadas que contemplam o movimento são efetivadas na prática?

4.4 Foram realizadas atividades que envolvem o movimento, mas que não foram planejadas?

4.5 Quando há a realização de atividades que contemplem o movimento, estas seguem a objetivos propostos no planejamento?

4.6 Ao planejar atividades que envolvem o movimento, o professor considerou o processo de ensino e aprendizagem das crianças?

4.7 O professor considerou o período de desenvolvimento em que se encontram seus alunos para planejar ações que envolvem o movimento?

4.8 As atividades envolvendo o movimento foram planejadas para serem desenvolvidas de forma orientada ou livre?

5. Encaminhamentos metodológicos:

5.1 Quais procedimentos foram realizados para desenvolver as ações pedagógicas que contemplaram o movimento?

5.2 O professor empregou diferentes estratégias para realizar atividades que envolvem o movimento?

5.3 As atividades com o movimento foram mediadas durante a execução das mesmas?

6. Recursos e espaços usados:

6.1 Ao desenvolver atividades que contemplem o movimento o professor se utilizou de recursos e espaços adequados? Quais?

6.2 Os recursos utilizados pelo professor são do CMEI, produzidos por ele (com ou sem ajuda das crianças) ou foram trazidos por ele de modo particular?

6.3 Os materiais e os espaços utilizados nas atividades que contemplam o movimento são geralmente os mesmos?