

Ana Christina Brandão Costa

ESTÁTUA!

SE MEXER...!

NÃO VALE!

O CONHECIMENTO DO MOVIMENTO CORPORAL
NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR INFANTIL.

Juiz de Fora

2007

Ana Christina Brandão Costa

ESTÁTUA!

SE MEXER...!

NÃO VALE!

O CONHECIMENTO DO MOVIMENTO CORPORAL
NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR INFANTIL.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, na linha de pesquisa Linguagem, Conhecimento e Formação de professores como requisito parcial à obtenção do título de mestre.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Léa Stahlschmidt Pinto Silva.

Juiz de Fora

2007

Dedico este trabalho ao Eduardo que, *com seu pequeno grande coração*, tem, diariamente, ajudado-me a construir conhecimentos novos sobre o que significa ser criança; aos meus pais, Itamar e Conceição, que, mesmo ausentes, se fazem presentes em todos os meus momentos; ao Ricardo, pelo amor e respeito demonstrados, principalmente neste período, aos *Los Costa (minha família)*, pelo constante carinho, apoio e compreensão; às educadoras da creche e às crianças pequenas, pela oportunidade de pesquisa e realização deste projeto.

AGRADECIMENTOS

Para que eu pudesse realizar este trabalho contei com o apoio de vários amigos que me deram suporte na vida pessoal, familiar, profissional e de estudante. A todos que compartilharam experiências, compreenderam minhas ausências, ofereceram ajuda, disseram palavras que me animaram e outras *fortes*, mas necessárias, os meus sinceros agradecimentos e em especial:

A Deus, pela força e proteção.

Ao Ricardo, meu marido, que se mostrou novamente um grande companheiro.

Ao Eduardo, meu filho, pelo carinho e pelos ensinamentos diários.

Aos meus irmãos, Ana Paula e José Alfredo, à Juliana e Figueirôa, aos sobrinhos Rodrigo, Thaís, Vitor e Fernando, aos amigos e familiares pelo apoio, compreensão e carinho nos vários momentos dessa caminhada.

À Professora e Orientadora Dr^a Léa Stahlschmidt Pinto Silva, pelas orientações, pelos saberes que compartilhou e me ajudou a construir, pelas palavras de incentivo, carinho e atenção dispensadas, pela paciência e respeito às minhas limitações.

Às Professoras Dr^a Marynelma Camargo Garanhani e Dr^a Maria Teresa de Assunção Freitas, pelas sugestões no exame de qualificação, pela disponibilidade em contribuir com meu aprendizado e pelo respeito a esse momento.

À Professora Ms Lídia dos Santos Zacarias pelo incentivo a buscar por novos objetivos profissionais.

Ao Professor Dr. Hajime Takeuchi Nozaki por ter me despertado o interesse em buscar pela relação teoria e prática.

Ao Professor Gleyson Stroppa, companheiro de trabalho, que tanto colaborou assumindo minhas turmas para que eu pudesse conciliar o trabalho com os estudos.

Às amigas e coordenadoras, Hilda Micarello e Marilene de Oliveira, pelo respeito aos meus estudos, pelas sugestões e disponibilidade em compartilhar seus saberes.

Às minhas amigas, Claudia, Kátia, Flávia, Cristina, Virgínia e Luciana pela força, carinho e compreensão.

Ao Dr. Alfredo Salomão por me ajudar a acreditar e a crescer.

À Celina, grande amiga que esteve ao meu lado, me ajudando, nos momentos mais difíceis dessa trajetória.

Às colegas do grupo de pesquisa em Educação Infantil pelas contribuições em nossos encontros.

À direção, professores, funcionários e alunos da Fundação Educacional Machado Sobrinho que se dispuseram em favor dos meus estudos.

À direção, professoras e alunos da Escola Municipal Caic Rocha Pombo pela compreensão e apoio.

Aos colegas e professores do Mestrado, em especial à Professora Dr^a Maria Teresa de Assunção Freitas, que em suas aulas se destaca pelo prazer de compartilhar seus saberes com os alunos.

E finalmente, às educadoras que participaram da pesquisa pela oportunidade de aprender e realizar este estudo.

A todos, o meu carinho e muito obrigada.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo investigar a compreensão de educadoras de creche acerca do movimento corporal no desenvolvimento infantil. Para tal, fez-se uma pesquisa qualitativa cujo referencial teórico-metodológico balizou-se nos estudos de Henry Wallon que se reporta às questões do desenvolvimento humano numa visão da pessoa integral compreendendo as dimensões motora-afetiva-cognitiva e a pessoa como resultado dessa integração. Sob a égide de uma perspectiva da psicologia genética, tal autor dedica-se à observação e ao estudo da criança pequena, buscando o sentido dos fenômenos em sua origem. Esta investigação teve como *locus* uma creche municipal da cidade de Juiz de Fora. Cinco educadoras de crianças de 2 e 3 anos constituíram-se como sujeitos de pesquisa, cujo instrumento metodológico foi a observação de cinco atividades desenvolvidas com as crianças pelas educadoras. Tais atividades, anteriormente videogravadas, foram discutidas em sessões reflexivas semanais. Procedendo-se à análise dessas sessões como principais achados verificou-se que a importância do movimento corporal para o desenvolvimento infantil foi ressaltada por apenas uma das educadoras; a questão da dicotomia corpo/mente e da contenção motora estão ligadas às concepções de infância e criança presentes na sociedade; a formação do educador está calcada no modelo do ensino fundamental, não atendendo às especificidades da criança pequena.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; movimento corporal; criança e infância; formação de professores.

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the understanding of preschool educators about the movement of the child's body. To this end we did a qualitative research which the theoretical and methodological were through the studies of Henry Wallon. He relates the human development in a general vision including the motor-affective-cognitive dimension and their results in a psychological perspective. This author concentrates on studying small children in a genetic psychology. He looks for the meanings of these phenomena in their origins. This research was made in a municipal preschool in the city of Juiz de Fora. Five children educators of children, between the ages of 2 and 3 years old, were the subject of this research. The methodological tool was the observation of five activities with children cared out by the educators. These activities were previously recorded in videos and discussed in weekly sessions. We could analyze these videos and sessions finding out how important the body movement for children is. Only one educator gave us an account of the body/mind dichotomy and the motor containment connecting to the conceptions of the infancy and the child present in the society. The training of our educators is for the elementary school and not concerning to the specificities of small children.

Keywords: childhood educations; body movement; children and childhood; teachers' training.

SUMÁRIO

LISTA DE ANEXOS	09
EU ADORO ESCREVER!	10
1. DE ONDE VEIO A QUESTÃO?	14
2. PESQUISADOR, SUJEITO, SUJEITO-PESQUISADOR, UM GRANDE APRENDIZADO	27
2.1 Procedimentos metodológicos	32
3. MOVIMENTO CORPORAL E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO INFANTIL	42
3.1 Do ato motor ao ato mental: as dimensões do movimento	43
3.2 Entre o afeto, a cognição e a pessoa. A dimensão integradora do movimento corporal	48
3.3 O movimento corporal no desenvolvimento da criança de 2 e 3 anos	55
3.4 Movimento corporal – linguagem para se comunicar com o mundo	63
3.5 O movimento corporal e o espaço na sala de atividades da Educação Infantil	67
4. EDUCADORAS DE CRIANÇAS PEQUENAS, SUAS CONCEPÇÕES E SUA PRÁTICA EDUCATIVA.	73
4.1 Infância e criança. Como se constituíram essas concepções para as educadoras de creche.	74
4.2 Formação do educador ou formação do educador de crianças pequenas. Existe diferença?	88
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
ANEXOS	118

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1. AUTORIZAÇÃO DE FILMAGEM DAS CRIANÇAS

ANEXO 2. CONSENTIMENTO DE OBSERVAÇÕES E FILMAGEM DAS ATIVIDADES DA EDUCADORA SOCIAL

ANEXO 3. CONSENTIMENTO DE OBSERVAÇÕES E FILMAGEM DAS ATIVIDADES DA RECREADORA

Eu adoro escrever! Por mais estranho que possa parecer essa afirmativa, é a pura verdade. Gosto de colocar no papel coisas que penso e que muitas vezes não consigo expressar oralmente com a mesma facilidade com que flui meu pensamento. Redescobri¹ isso quando meu filho nasceu, ou melhor, antes de ele nascer. Queria que ele tivesse algumas informações sobre sua vida, especialmente sobre um tempo mágico, plural - a sua infância – que, infelizmente, muitos de nós, adultos, costumamos esquecer². Coisas pequenas, palavras, gestos, descobertas, brincadeiras; momentos especiais que só mãe mesmo para lembrar. Então resolvi deixá-las registradas, para que ele possa recorrer a elas, se assim o desejar.

A pesquisa de nossa história nos ajuda a compreender quem somos no mundo e a construir nossa história pessoal. Comprei um caderno e resolvi escrever. Compreender a pessoa pela sua origem é comungar com o pensamento walloniano. Assim, comecei pela origem de meu filho, contando-lhe onde nascera, quem eram seus avós, bisavós, tios co-sangüíneos, os não co-sangüíneos. Além disso, busquei também a contextualizar o tempo em que estamos vivendo, uma vez que, com Wallon (1975,1979) e Vygotsky (1998), acredito que todo sujeito é um ser histórico e cultural que carrega consigo uma história de vida construída na cultura do meio social em que vive. Dessa forma, resolvi deixar registrado o que acontecia política e socialmente no mundo, no país, em nossa cidade e na nossa família no período de sua infância.

Wallon, por considerar que o meio é constituidor do sujeito nas suas interações, propõe um estudo contextualizado da criança. A infância é enfocada por uma perspectiva global e dinâmica na qual a construção do eu tem como vetor do social para o individual. Assim, adquire-se a distinção do eu e o outro nas e pelas interações sociais.

Para Vygotsky, o meio é um lugar carregado de significados, de ideologias, história e cultura, no qual a criança estabelece interações nos diferentes contextos em que vive. O meio cultural é o mediador do processo de desenvolvimento, lugar onde as ações encontram sentido e significado. A cultura é considerada como parte da natureza humana. Enfocar a abordagem

¹ Usei o redescobri, porque, quando era adolescente, sempre escrevia em diário.

² Salvo alguns escritores como Saramago, Graciliano Ramos, Manoel de Barros que fazem questão de nos lembrar.

teórica de Vygotsky é trazer a dimensão social para debate, já que o indivíduo constrói o conhecimento nas interações sociais.

Assim, como Henry Wallon, que foi buscar na gênese a origem dos processos psíquicos, utilizarei tal recurso para compreender a origem deste trabalho.

Ao iniciar este texto, falei da minha satisfação, meu gosto pela escrita e dessa recente redescoberta. Entretanto, este ato de escrever que agora me move é de natureza diversa, visto que preciso escrever obedecendo às exigências acadêmicas.

Durante o período em que cursei a disciplina Atividades Orientadas em Pesquisa, cujo trabalho de conclusão consistia na leitura de uma tese ou dissertação para apresentação, um colega me mostrou uma dissertação de Mestrado em Educação Física, realizada na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (Área de Concentração: Pedagogia do Movimento – Linha de pesquisa: Pedagogia do Esporte) cuja forma de apresentação despertou-me a atenção.

O trabalho, de autoria de Maurício Duran Pereira, foi defendido em setembro de 2001 e se intitulou “O Mundo da Fantasia e o meio líquido: O processo de ensino aprendizagem de natação e sua relação com o faz-de-conta, através de aulas temáticas”. O autor construiu o texto articulando a história de sua própria vida com a revisão bibliográfica. Mantendo o rigor e a seriedade exigidos pelo texto acadêmico, Pereira (2001) consegue imprimir ao texto científico uma forma pessoal, ao mesmo tempo que prima pela rigorosidade do conteúdo. Como me identifiquei com sua escrita, pensei buscar que minha dissertação também pudesse ter essa característica.

Assim vem-me à mente os trabalhos acadêmicos com suas seqüências, suas partes rigorosamente delimitadas que não atendem ao que penso, já que acho que os fatos não podem ser isolados. Além disso, é difícil escrever de uma maneira que não é minha, que não faz parte do meu meio, da minha cultura. E o trabalho de Pereira (2001) me mostra que pode haver outro caminho: quem sabe se eu pudesse ser eu mesma, escrever do jeito de que gosto, apoiada na pesquisa bibliográfica, desse certo.

Cada vez que leio sobre a infância na perspectiva sociológica em que se coloca a importância de darmos voz às crianças para compreendermos sobre

as culturas da infância, penso que, como sujeito sócio-histórico-cultural, tenho opiniões, capacidade de criar, maneiras de me expressar que foram construídas histórica e culturalmente. Assim o meio acadêmico poderia dar-me o direito de expressar-me com minha voz e não uma outra, modelada.

Às vezes chego a pensar que o meio acadêmico é mesmo grave e pesado como Rubem Alves relata em sua crônica *Aconselho-o a se conformar*:

Agora é um professor universitário com a terrível responsabilidade de escrever artigos científicos e se comportar devidamente. Advirto-o de que palhaços e professores universitários não convivem bem. Você sabe disso por experiência própria. Palhaços são leves, flutuam; professores universitários são graves, afundam. É proibido fazer humor em teses de mestrado e doutorado (ALVES, 2004 p.113).

É assim que quero apresentar minha dissertação de Mestrado, leve, não só com minha voz, mas comigo por inteira, sem separações, sem compartimentalizar pensamentos, idéias e conhecimento, brincando com as palavras, imaginando, criando, movimentando, procurando ser livre na redação, com compromisso, ética, autoria, de maneira que possa contribuir com reflexões sobre a prática e os saberes dos educadores.

Quem disse que para se pensar tem que estar imóvel, enquadrado, dentro da mais perfeita ordem, disciplinadamente? Para ser sério não se pode sair das regras? Sarmiento, ao falar do brincar, ressalta que se trata de atividade própria do homem, não sendo exclusivo das crianças, destacando uma diferença importante:

... é que as crianças brincam, continua e devotadamente e, ao contrário dos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias (entre o ócio e o negócio ou entre o lazer e o trabalho) não fazem distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério (SARMENTO, 2003 p.12).

Sendo assim, convido você a brincar de:

ESTÁTUA!

SE MEXER... !

NÃO VALE!

O CONHECIMENTO DO MOVIMENTO CORPORAL
NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR INFANTIL.

1. DE ONDE VEIO A QUESTÃO?

Peço desculpa de me expor assim, diante de vós: mas considero que é mais útil contar aquilo que vivemos do que estimular um conhecimento independente da pessoa e uma observação sem observador. Na verdade, não há nenhuma teoria que não seja um fragmento, cuidadosamente preparado, de uma qualquer autobiografia (Paul Valéry, 1931).

Esta epígrafe me fez refletir sobre a postura do pesquisador diante do seu objeto de estudo e principalmente pela necessidade que senti em expor sobre as vivências e experiências que passei durante o período em que estou envolvida neste trabalho. Até então, distante do meio acadêmico, percebia a pesquisa como uma atividade muito distante da prática. Pensava que os conhecimentos produzidos pelas pesquisas ficavam restritos a uma elite intelectual e que os próprios sujeitos das pesquisas não tinham acesso aos resultados, fazendo com que eu questionasse a sua validade.

Ao ler o texto de André (2001 a, p.51) na Conferência do III Seminário de Pesquisa em Educação, que se reporta aos debates acadêmicos quanto ao propósito e ao destino das pesquisas educacionais, questionei-me quanto ao propósito e o destino da minha pesquisa. O propósito é que possa colaborar com a reflexão dos leitores sobre os conhecimentos e especificidades da educação infantil.

Ao iniciar o primeiro capítulo, percebi que não conseguia terminá-lo por vários motivos, entre os quais um dos que me chamou mais atenção foi o fato de não conseguir separar a posição de pesquisadora da de sujeito da pesquisa. Ocorreu, que ao observar o processo de reflexão de cinco educadoras de uma creche pública e de duas pesquisadoras da pesquisa intitulada “A verticalização e a horizontalização do espaço da sala de atividades da Educação Infantil³”, eu não estava conseguindo separar a minha posição de pesquisadora, que utilizava o procedimento da observação daquele processo, da posição de sujeito. As discussões e reflexões ali travadas diziam muito da

³ Pesquisa coordenada pela Prof^a Dra. Léa Stahlschmidt Pinto Silva que tem como objetivo desencadear um processo de reflexão crítico-colaborativa sobre os saberes e vivências construídos no espaço de uma creche pública.

minha prática de professora de Educação Física de crianças pequenas. Foram alguns dias de angústia até que conseguisse compreender que não acontecia nada de errado comigo e o que se fazia necessário, naquele momento, era eu contar o como e o quanto esta pesquisa me fizera refletir.

De acordo com Ghedin (2005), a descoberta de si no próprio objeto é surpreendente, tornando-se, às vezes, o próprio sujeito “objeto de investigação e de construção de conhecimento”. Esse processo de construção de conhecimento nos leva a perceber descobertas sobre os outros, o mundo e nós mesmos. O que é revelado “no objeto conhecido é parte de nós na mesma medida em que somos sujeitos integrantes do mundo” (p.143). A objetividade do subjetivo surge do longo processo de reflexão crítica que busca as causas de tudo “para identificar-se no horizonte da compreensão interpretativa, possibilitando-nos o entendimento num momento determinado de nosso fazer. A construção do objeto-sujeito é, antes, uma autoconstrução” (p.144), tocando diretamente no nosso ser. Olharmos e refletirmos sobre o que estamos fazendo e os significados do fazer pedagógico é um exercício rigoroso de compreensão de si mesmo.

É importante ressaltar que a escolha de minha questão de pesquisa não se constitui como um processo solto, descontextualizado, externo, mas, antes, faz-se constituidor de minha história de vida da qual a questão sobre o movimento tem sido parte integrante. Nesse sentido, as notas redigidas sobre a observação no campo, os textos referentes à formação de professores e ao movimento corporal articulam-se, em um processo dialógico. Nesse contexto, não há como pensar a formação das educadoras⁴ sem que eu reflita sobre minha própria prática. Assim parece-me impossível colocar-me em uma posição externa ao trabalho, buscando uma pretensa neutralidade, eximindo-me de me posicionar.

Gómez (1995, p.103) afirma que a “reflexão não é um conhecimento puro, mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital”. Realmente o que aconteceu foi uma impregnação mútua, eu na pesquisa e a pesquisa em mim. Embora sempre

⁴ No caso desta pesquisa a faixa etária escolhida foi de crianças de 2 e 3 anos de uma Creche Municipal de Juiz de Fora. Optei por me referir ao educador no gênero feminino uma vez ser este o universo da creche pesquisada.

tenha feito questionamentos quanto à relação teoria e prática, meu discurso chegava a valorizar uma em detrimento da outra, agora consigo perceber a importância de ambas estarem se apoiando mutuamente.

Voltando a Guedin (2005, p.133), teoria e prática são indissociáveis e para que compreendamos o processo de construção de conhecimento, temos que percebê-las como dois lados de um mesmo objeto.

A reflexão não se dá somente no âmbito da relação teoria e prática, ela se faz presente a todo o momento, daí a vontade de querer descobrir de *onde veio a questão* de pesquisa.

Ao repensar minha história, pude perceber algumas questões educacionais fazendo-se presentes em minha vida, mais do que poderia imaginar. Desde os tempos de criança, colocava minhas bonecas, bichinhos de pelúcia e um irmão mais novo para ensinar-lhes as letras e a formação das sílabas.

A forma como fui alfabetizada, através do método silábico, era transmitida para eles com ênfase, "*vamos repetir, b com a faz...*". Essa era uma das brincadeiras prediletas, brincar de escolinha. Sempre pensei ser professora, gostava de crianças e sonhava poder transmitir-lhes conhecimentos. Nas diferentes fases do meu período escolar, adorava ficar perto das professoras imaginando-me igual a elas. Levava os "trabalhinhos" que sobravam das aulas, passando aos meus "alunos" as novidades aprendidas no dia.

Quando ganhei um quadro negro, foi uma felicidade só, pois o enchia de continhas e palavras para serem copiadas, garantindo, assim, atenção e disciplina traduzida na imobilidade dos bichinhos de pelúcia, bonecas e do irmão mais novo (esse era mais difícil de ficar parado para aprender). Apesar disso, não faltavam as broncas, os castigos, o tempo de recreio e os beijos carinhosos ao final de mais um dia de trabalho e a espera do retorno no dia seguinte para mais uma sessão de novidades, um novo encontro.

Minha inspiração vinha da tia Auxiliadora, professora da 3ª série, linda, com seus óculos grandes e cabelos esvoaçantes. Queria ser igual a ela. Essa admiração foi transferida, anos mais tarde, para outras professoras, uma delas, bailarina e professora de Educação Física, acabou influenciando minha escolha profissional.

Quando fui fazer minha opção para o vestibular, percebi que poderia realizar meu sonho, juntar a paixão pela dança e a vontade de ser professora. Minha mãe sugeriu que mudasse de opção, mas eu já sabia o que queria fazer e ser.

Após ter sido aprovada no vestibular de Educação Física da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), tive meus primeiros contatos com as disciplinas da área da saúde as quais não me agradavam muito. A partir do segundo semestre, quando começamos a estudar os conteúdos com ênfase em procedimentos pedagógicos, percebi que estava no caminho certo. Meu envolvimento com as questões ligadas à Educação ganharam reforço à medida que me encantava por outros conhecimentos que estavam sendo adquiridos no decorrer do curso e das oportunidades de trabalho que iam surgindo.

No curso de Educação Física, fui monitora da disciplina Ginástica II cujo conteúdo abordava o desenvolvimento infantil. Nessa época, década de 1980, a psicomotricidade e, mais tarde, a abordagem construtivista-interacionista, eram movimentos que se contrapunham às abordagens pedagógicas⁵ tecnicista, esportivista e biologicista.

De acordo com Darido (2003), a proposta de Le Boulch, autor de referência na área da Educação Física, era a reeducação psicomotora através da consciência corporal, de exercícios de coordenação e lateralidade. João Batista Freire, baseado em Piaget, apresentava a proposta construtivista-interacionista que tinha por objetivo a “construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, numa relação que extrapola o simples exercício de ensinar e aprender” (CNEP, 1990, p.9, citado por Darido, 2003 p.07). Esses autores nortearam nossos trabalhos naquele período. Pelo fato de acreditar que essas abordagens legitimavam a Educação Física, trabalhei por muito tempo nessa perspectiva.⁶

⁵ Essas abordagens tinham a mesma proposta, valorizar “o rendimento e a seleção dos mais habilidosos”. Não consideravam o aluno como sujeito de cultura, com ritmo próprio, mas como atleta com habilidades homogêneas. O professor deixa de ser instrutor, passando a ser considerado treinador, centralizador de conhecimentos com uma “prática centrada na repetição mecânica dos movimentos esportivos” (Darido, 2003 p.3).

⁶ Gostaria de esclarecer que não é meu objetivo aprofundar nas abordagens metodológicas da Educação Física e nem julgar a proposta apresentada por Le Boulch, mas, sim, reforçar minha opção pelo teórico Henri Wallon.

O que não percebi era que minha questão de pesquisa começava a brotar nessa época. Apesar de ter-me valido dessas concepções da Educação Física, havia um incômodo em mim instaurado, ainda que não conseguisse identificá-lo. Por trás dessa prática do “exercício pelo exercício” como aquisição de habilidades, perpassa um ideal de separação, de corte, de cisão, diferente da concepção de integralidade que apresento aqui com base na perspectiva de Henri Wallon.

Cabe dizer que nessa época, final dos anos 1980, a Universidade, na minha percepção como aluna, estava mais voltada para extensão do que para pesquisa. Ao terminarmos a faculdade, o objetivo era o mercado de trabalho e não a pesquisa, saíamos da faculdade ótimos práticos, mas sem saber pesquisar.

Ao final do ano de 1988, passei a fazer parte da equipe de professores da Fundação Educacional Machado Sobrinho onde estou até hoje desenvolvendo meu trabalho como professora de Educação Física.

A sensação de ser ex-aluna e professora trouxe-me grande satisfação. No início, lecionava para alunas do ensino fundamental, ensino médio e curso técnico de Contabilidade. No 1º segmento do ensino fundamental, as professoras regentes é que trabalhavam com a Educação Física, ou melhor, com brincadeiras livres, indo para a quadra, algumas vezes, fazer recreação com as crianças.

Tal situação sempre incomodava a mim e aos dois colegas que lecionavam comigo na referida Fundação. Começamos a questionar por que esse segmento não tinha aulas com professores de Educação Física. Apresentamos, junto à direção da escola, com o apoio das professoras, uma proposta de trabalho que incluísse esse segmento na carga horária destinada à Educação Física. Foi permitido que trabalhássemos com as turmas uma vez por semana.

Fomos conquistando nossos espaços aos poucos e, mais tarde, a escola passou a adotar duas aulas semanais com professores de Educação Física para o 1º segmento do ensino fundamental. Nossas reivindicações continuaram e, a partir delas, colocamos as aulas desses alunos dentro da matriz curricular e no mesmo horário do turno da manhã, conquistando os objetivos que almejávamos.

Nessa época a escola amplia seu atendimento, passando a oferecer a Educação Infantil, fato que se afigurou como um novo desafio. Passei a me encantar pelas questões específicas desta faixa etária, tendo o movimento, o faz-de-conta e o lúdico como parte de seu universo.

A partir dessa nova experiência com crianças pequenas, procurei trabalhar também com esse segmento na rede pública de Juiz de Fora, uma vez que, até então, trabalhava somente com o ensino fundamental na rede municipal de ensino.

Um fato a ser ressaltado é que o grupo de professoras da Educação Infantil da rede particular da qual faço parte estivera envolvido em uma pesquisa realizada por professoras da UFJF intitulada “Concepções de Qualidade em Educação Infantil: um Estudo de Caso”, da qual participei durante um curto espaço de tempo, pois me encontrava nos últimos meses de gravidez.

Durante minha permanência no grupo, uma palavra no título da pesquisa me chamava atenção. O que poderia ser “qualidade”⁷ em Educação Infantil? Acreditava que, para se oferecer uma educação de qualidade, seria necessário levar em conta as especificidades dessa faixa etária, a unidade do ser humano e não sua segmentação. O movimento, o brinquedo, a brincadeira, o lúdico, a cultura corporal⁸ deveriam fazer parte do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Procurava relacionar em meu trabalho concepções teóricas de Educação Física que tinham uma visão de ser humano integral, em que o desenvolvimento se dá histórica e culturalmente. Acreditava que essas concepções também deveriam fazer parte do processo de construção do conhecimento da criança pequena e, assim, levando em consideração o desenvolvimento do sujeito integral, cognitivo, afetivo e motor, poderíamos desenvolver um trabalho de qualidade.

⁷Dahlberg, Pence e Moss DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. In: **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: ARTMED, 2003, p.15 se referem à qualidade como “um conceito subjetivo, construído, baseado em valores, dinâmico e relativo com a possibilidade de perspectivas múltiplas” e não à qualidade total instituída pelo modelo neoliberal.

⁸ Segundo Oliveira(a), (2005), a cultura corporal “pode ser compreendida como um conjunto de práticas (que envolvem o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e outras), que se manifestam através da expressão corporal humana”, devendo ser tratada de forma crítica e relacionada ao contexto social e cultural.

A partir dessa minha visão sobre o que poderia ser qualidade na educação da criança pequena, comecei a buscar textos que falavam sobre a educação da criança como um todo, ressaltando a importância de se trabalhar com o movimento e o brincar nessa fase da infância, na qual a fantasia e intensidade motora estão presentes, estimulando o desenvolvimento. Pude perceber que a bibliografia sobre esse campo é vasta e a partir dessas leituras, comecei a ter interesse pelas questões relacionadas ao movimento e à criança pequena.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RECNEI - (1998), valoriza o movimento como “importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana” (p.15). Ao ter contato com esse documento, procurei nas referências bibliográficas os teóricos que lhe tinham dado suporte ao mesmo.

Um dos teóricos apresentados, Henri Wallon, valoriza o estudo integrado do desenvolvimento infantil no qual o movimento, pelo seu significado para a criança pequena, vai além do simples deslocamento de partes do corpo no espaço, passando a integrar-se ao conjunto de atividades da mesma. Foi o primeiro contato que tive com a teoria walloniana, despertou em mim grande interesse por suas contribuições para Educação infantil.

Ao tratar das questões relacionadas ao movimento, o RECNEI (1998) questiona as restrições posturais impostas por algumas práticas educativas com a intenção de visar à boa ordem e à garantia da disciplina além da idéia de que o movimento dificulta a concentração e atenção, interferindo na aprendizagem.

Pude notar, no exercício da docência, que algumas atividades mais sistematizadas, em que qualquer deslocamento pode ser visto como desordem e indisciplina, parecem ser desenvolvidas com a finalidade de contenção motora. Outras práticas, porém, chegam a propor seqüências de deslocamento corporal como recurso didático, como forma de despender energia, mas limitam as iniciativas próprias e a expressão da criança “ao enquadrar os gestos e deslocamentos a modelos predeterminados ou a momentos específicos” (p.17).

O mesmo documento também diz que:

A permanente exigência de contenção motora pode estar baseada na idéia de que o movimento impede a concentração e a atenção da criança, atrapalhando na aprendizagem. Todavia, a julgar pelo papel que os gestos e as posturas desempenham junto à percepção e à representação, conclui-se que, ao contrário, é a impossibilidade de mover-se ou de gesticular que pode dificultar o pensamento e a manutenção da atenção (p.17).

Quanto à questão da garantia da disciplina, Mendes e Nóbrega (2004) fazem referência à educação pautada nos pressupostos racionalistas da modernidade, que buscam instituir códigos morais que reprimem as possibilidades de expressão do corpo estabelecendo um distanciamento entre aprendizagem e experiências sensíveis.

A relação disciplina/corpo domado, imóvel, fez-me lembrar as aulas de história da Educação Física do curso de pós-graduação em “Educação Física Escolar” que fiz, em 1999, na UFJF, no qual estudávamos sobre as representações sociais da mesma em sua trajetória. A correlação entre o período político da ditadura, na década de 1960, e seu reflexo nos corpos domesticados, em que a cabeça pensava e o corpo não se expressava, era bem nítida.

Em décadas passadas, a falta de movimento era percebida desde o nascimento quando as crianças eram envoltas em panos nos quais permaneciam “embrulhadas” por alguns meses. Os momentos de liberdade de movimento do bebê até os três meses, mais ou menos, eram restritos ao banho e às trocas de roupa. Em seguida, eram novamente embrulhados com a idéia de quanto mais imobilidade, mais o bebê se desenvolvia.

Voltando aos meus “alunos” de quando era criança, percebi que, de todos os presentes, o que dava mais trabalho e o mais indisciplinado era o meu irmão pequeno. Sua vontade e necessidade de movimento, de explorar o espaço e sua curiosidade faziam com que saísse do lugar, mexesse, perguntasse, falasse. Bem diferente dos outros (bichinhos de pelúcia, bonecas) que ficavam quietinhos, estáticos, calados, prontos para aprender. E eu dizia para ele: “brincadeira tem hora e lugar, só no recreio!” Percebi, mais tarde, a visão dualista e a forte influência do pensamento cartesiano nessa passagem.

De acordo com Galvão (1992), Wallon considera que a origem do pensamento dicotomizado, antes de se fazer presente na educação, fazia parte de reflexões filosóficas. O início da dicotomização entre corpo e mente podem ser percebidos a partir de Platão que reconhece a existência de dois mundos, o das idéias e o real, estabelecendo distinção clara entre eles.

Suas idéias influenciaram o pensamento de outros filósofos, dentre os quais Descartes, que trazia a concepção de que mente e corpo são entidades distintas, não havendo semelhança qualitativa entre eles.

Silva(a) (1999, p.11) nos aponta que, “ao separar radicalmente as dimensões corpo e alma, a perspectiva cartesiana reforça a idéia de funcionamento corporal independente da idéia de essência, como uma maquinaria que atua com princípios mecânicos próprios”.

De todos os filósofos, Espinosa foi um dos que não abriu mão de sua liberdade em pensar, escrever e falar, causando uma reviravolta na filosofia da época. Contrapõe-se a Descartes, ao afirmar que a relação entre alma e corpo é explicada como relação expressiva, “o corpo e a alma expressam-se mutuamente e constituem a unidade imanente do homem” (Abrão, 1999 p. 217). O filósofo reivindicava a liberdade de expressão e pensamento, não por ser desobediência a uma autoridade transcendente, mas por ser uma necessidade inseparável da natureza divina.

Em minha trajetória como professora, algumas situações que aconteciam durante o dia de trabalho e diziam respeito à dicotomia corpo/mente, começaram a despertar minha atenção causando-me certo incômodo.

Ao passar pelos corredores das salas de atividades da Educação Infantil, via crianças muito pequenas sentadas nas cadeirinhas em que mal encostavam os pés no chão.⁹ Essa cena se repetia por várias vezes, crianças sentadas nas rodinhas, no chão ou em suas cadeirinhas.

Foi aí que as coisas ficaram confusas para mim. De um lado, a bibliografia valorizando o movimento, o brincar, o faz-de-conta, o lúdico e, de outro, as restrições ao movimento. Ficou a indagação: em nossa prática

⁹ Acredito fazer-se necessário esclarecer que não gostaria de discutir, neste momento, sobre questões ligadas ao espaço pensado ou aproveitado para educação infantil e tampouco sobre o mobiliário adequado para esse segmento de educação.

trabalhamos na perspectiva da contenção motora através de corpos domesticados? Como lidar com esse paradoxo em que as práticas pedagógicas parecem desvalorizar o movimento como tema do cotidiano escolar? Será que as práticas corporais estão restritas a momentos específicos, entre os quais o período do recreio e as aulas de Educação Física?

O fato de ser professora de Educação Física, observar a ausência do movimento na maioria das atividades realizadas pelas professoras de Educação Infantil e perceber sua presença somente em momentos específicos, como o recreio e aula de educação física, levou-me a pesquisar o tema sobre o movimento corporal na formação do educador infantil.

Percebo, não somente nas escolas em que trabalho, mas também agora que faço parte do meio acadêmico novamente, que existe uma separação entre questões cognitivas e motoras e, conseqüentemente, uma valorização diferenciada para ambas. Quem pensa não se mexe e quem se mexe não pensa.

Ao fazer uma revisão bibliográfica sobre o tema de meu interesse, encontrei trabalhos muito interessantes. A dissertação de mestrado de Dijnane Fernanda Veodatto Iza (2003) “Quietas e caladas: reflexões sobre as atividades de movimento com crianças na Educação Infantil” tem por objetivo identificar, na rotina diária de uma creche municipal, atividades em que o movimento seja promovido pelas profissionais que atuam com as crianças pequenas. O resultado da pesquisa aponta para um incentivo ao não-movimento.

Kishimoto (2001), em seu texto “LDB e as instituições de Educação Infantil: Desafios e perspectivas”, publicado na revista paulista de Educação Física, questiona a legislação que propõe o desenvolvimento integrado da criança como objetivo a ser alcançado, sendo que existe uma fragmentação quanto ao tratamento dado às atividades intelectuais e psicológicas; as intelectuais como sendo realizadas em salas de aula, ficando no pátio as atividades relacionadas ao físico e ao social.

Com o título “Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança” Marynelma Camargo Garanhani (2004) busca investigar, em sua tese de

doutorado, as concepções e práticas de atividades cotidianas de um centro de educação infantil, identificando os saberes norteadores das ações pedagógicas sobre o movimento corporal da criança de 3 a 6 anos.

Galvão (2004) traz sua contribuição através da pesquisa de mestrado com o título “O espaço do movimento no cotidiano de uma pré-escola à luz da teoria de Henry Wallon” (1992) e de doutorado “O papel das emoções e da motricidade expressiva nas interações sociais no meio escolar” (1998) na qual valoriza a questão dos conflitos no cotidiano escolar, sendo que um dos conflitos levantados relaciona-se à contenção motora.

Chaves (2004) foi organizadora do livro “Pedagogia do Movimento: diferentes concepções” cujos colaboradores defendem concepções divergentes sobre a pedagogia do movimento, mas sintonizadas com um projeto de escolarização.

Sayão (2002) publicou vários artigos relacionados às temáticas do corpo, movimento e Educação Infantil na linha de pesquisa Ensino e Formação de Professores da Universidade Federal de Santa Catarina contribuindo com discussões relacionadas à Educação Física e Educação Infantil.

Essas leituras trazem à tona, outra vez, o tema da pesquisa da qual participara sobre qualidade em Educação Infantil. Que qualidade seria essa, estariam os professores refletindo e compreendendo sobre os temas específicos da Educação Infantil? Será que as atividades de Educação Infantil estão separadas entre atividades do intelecto e atividades motoras? A dicotomia entre corpo/mente está presente na educação de crianças pequenas?

Pensando nas inquietações aqui suscitadas, apresento a seguinte questão de pesquisa nesta dissertação: **Como a educadora de creche compreende o movimento corporal no desenvolvimento infantil?** Assim, este trabalho, que teve como sujeitos cinco educadoras de uma Creche Municipal de Juiz de Fora¹⁰, tem como objetivo buscar a compreensão das educadoras sobre a relação do movimento corporal e o desenvolvimento infantil, analisando não apenas se, em suas práticas encontra-se presente a

¹⁰ Nesta creche são matriculadas crianças de 0 - 3 anos de idade.

idéia de separação entre atividades cognitivas e motoras, mas também se existe relação entre contenção motora e disciplina.

Em se tratando do movimento corporal e sua relação com o desenvolvimento infantil, percebo que tal questão vai para além do deslocamento das partes do corpo no espaço. O movimento tem sua importância reconhecida como sendo, segundo Wallon (1975, p.75), o testemunho da vida psíquica da criança até aparecer a fala. Ao se expressar e se comunicar com o meio social, a criança pequena desenvolve a linguagem e, nessa fase, o corpo e os movimentos por ele produzidos são utilizados como meio de interação entre a criança e o adulto.

Na fase inicial do desenvolvimento infantil, o movimento possui uma dimensão subjetiva sendo a expressão da vida afetiva cuja principal função é a interação direta com as pessoas. Já sua dimensão cognitiva se desenvolve aos poucos, gradualmente, ajustando os gestos para agir culturalmente sobre o espaço e o meio físico.

E é justamente depois de aparecer a fala na criança que o movimento adquire um significado mais intencional, de exploração. O gesto, acompanhado pela fala, inicia um processo de discriminação entre objetos, abrindo caminho para a representação que dará suporte para que, através da ação motora, o pensamento ganhe forma.

A opção por investigar uma instituição de Educação Infantil se justifica, segundo Wallon (1975;1979), por ser essa instituição muito importante para a criança, pois proporciona o desenvolvimento da personalidade através das interações sociais que são estabelecidas entre seus pares e os outros e que acontece ao final do estágio sensório-motor e projetivo e no estágio do personalismo, por volta dos três anos.

Nesse contexto, é mister ressaltar que o referencial teórico-metodológico desta dissertação fundamenta-se na teoria de Henry Wallon, cujos estudos trazem significativa contribuição quanto à questão do movimento, baseando-se nas concepções de homem e de mundo da abordagem histórico-cultural.

Portanto, nesta dissertação busco, através das observações de cinco atividades realizadas por cada uma das educadoras com as crianças de uma creche comunitária de Juiz de Fora, responder aos objetivos e à questão de pesquisa. Para tal, procedo à seguinte organização: no segundo capítulo,

apresento, de forma mais detalhada, a metodologia adotada na investigação. No terceiro capítulo, abordo as questões do movimento corporal e a relação entre contenção motora e disciplina. No capítulo subsequente, apresento a dicotomia entre atividade cognitiva e motora, além de abordar a formação da educadora de crianças pequenas no contexto de creche. Para finalizar, procedo a algumas conclusões, ainda que provisórias, acerca do tema desenvolvido nesta investigação.

2. PESQUISADOR, SUJEITO, SUJEITO-PESQUISADOR, UM GRANDE APRENDIZADO.

Tal como um mineiro apanha uma pedra, perscrutando-a na busca do ouro, também o investigador procura identificar a informação importante por entre o material encontrado durante o processo de investigação. Num certo sentido, os acontecimentos vulgares tornam-se dados quando vistos de um ponto de vista particular – o do investigador. (Bogdan e Biklen, 1994).

Para o educador, assumir o papel de investigador não é tarefa fácil, deparamo-nos com surpresas, muitas dificuldades, com o imprevisto, uma vez que em geral, somos mal preparados para enfrentar os desafios da vida acadêmica, principalmente para quem cursou a Universidade numa época em que a pesquisa não se fazia muito presente. Mas a vontade de ir além, buscar por um saber mais elaborado, além de ser grande desafio, é também um grande aprendizado.

Dessa forma, pretendo, neste capítulo, discorrer sobre como essa trajetória se deu, os caminhos por mim percorridos durante o desenvolvimento da pesquisa e os esforços para encontrar uma metodologia que pudesse auxiliar na busca pela resposta à minha questão. Para tal, procurei inicialmente fazer um breve histórico da investigação qualitativa.

Os métodos investigativos de pesquisa utilizados pelas ciências físicas e naturais, baseados nos princípios positivistas, começam a ser questionados, ao final do século XIX, por cientistas sociais, quanto a sua utilização para estudar fenômenos relativos à sociedade e ao homem.

Argumentando a diferença entre fenômenos humanos e sociais e físicos e biológicos, Dilthey e Weber, citados por André (1995), buscam metodologias diferentes para as ciências sociais. Tratar os fenômenos humanos, utilizando modelos experimentais, técnicas e métodos das ciências da Natureza não é uma tarefa que se realiza com facilidade. Segundo André (1995, p.16), é “quase impossível o estabelecimento de leis gerais como na Física e na Biologia”.

De acordo com Chauí (1995, p.271), a transposição integral de métodos e técnicas das teorias naturais para estudar fenômenos humanos não era possível, fazendo com que o trabalho das ciências humanas fosse realizado por analogia com as ciências naturais, o que tornava os resultados contestáveis, levando cientistas e filósofos a duvidarem de uma ciência que tem o ser humano por objeto.

A defesa por uma nova visão de conhecimento das questões humanas e sociais desperta o interesse em estudiosos, surgindo uma corrente idealista-subjetivista que, em oposição à visão de ciência empírica, “busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados” (André, 1995, p.17).

Para Chauí (1995, p.273), as ciências humanas passam a se consolidar como ciências específicas, após colaboração de três correntes de pensamento, a fenomenologia, o estruturalismo e o marxismo, que provocaram uma revolução científica e um rompimento na teoria das ciências nos anos de 20 a 50 do século XX.

A definição e a delimitação dos objetos das ciências humanas foi permitida pela fenomenologia, o estruturalismo consentiu uma metodologia específica para estudar os objetos sem usar as explicações mecânicas das ciências naturais. Já o marxismo facilitou a compreensão que os “fatos humanos são historicamente determinados e que a historicidade, longe de impedir que sejam conhecidos, garante a interpretação racional deles e o conhecimento de suas leis” (Chauí, 1995, p.275).

A partir dessas contribuições, foi possível demonstrar que os fenômenos humanos são diferentes dos naturais. Eles têm sentido, significado, são históricos, possuem leis próprias e podem ser tratados cientificamente. Essas contribuições possibilitaram que se firmasse uma nova abordagem de pesquisa denominada “qualitativa” que se revela como uma investigação que leva em conta a interpretação dos dados e a compreensão da realidade em contexto. Tal abordagem não considera a postura do investigador em relação à realidade investigada como neutra, admitindo existir influência entre as subjetividades do pesquisador e dos pesquisados. Ao registrar suas reflexões sobre as

observações em diários de campo, estes se tornam dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação.

Esse modelo de pesquisa pode ser utilizado, “compreendendo desde estudos do tipo etnográfico, estudo de caso, pesquisa participante, pesquisa-ação até análises de discurso e de narrativas, estudos de memória, histórias de vida e história oral” (André, 2001 a, p.54).

Diante de tantas possibilidades de realizar pesquisa em educação, qual o tipo de estudo utilizado que mais se aproxima do propósito desta pesquisa? Como realizar e descrever uma pesquisa sem compreender os fenômenos em seus acontecimentos históricos, sem uma relação dialógica na qual o pesquisador e sujeito não se relacionam? Esse foi o questionamento que influenciou minha escolha metodológica. Desta forma busquei por uma “forma outra de fazer ciência envolvendo a arte da descrição complementada pela explicação” (FREITAS, 2002, p.21) encontrada na pesquisa qualitativa sob orientação sócio-histórica. Essa perspectiva se baseia na tentativa de superação dos reducionismos das concepções empiristas e idealistas. Para Freitas (2002), isso é evidenciado na “crise da psicologia”, assinalada por Vygotsky (1896-1934), em que se debatiam sobre os modelos que privilegiavam “ora a mente e os aspectos internos do indivíduo, ora o comportamento externo” (p.22).

Assim, autores que se identificam com a teoria sócio-histórica procuram encontrar métodos para estudar o homem como unidade de corpo e mente, articulando dialeticamente aspectos internos e externos, considerando a relação do sujeito com a sociedade à qual pertence. O particular na perspectiva sócio-histórica deve ser focalizado como instância da totalidade social, buscando a compreensão dos sujeitos e o seu contexto.

A pesquisa qualitativa com enfoque sócio-histórico não indaga em função dos resultados, o que se tenciona é a compreensão dos comportamentos partindo da perspectiva dos sujeitos investigados, “não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento” (Freitas, 2002, p.27).

Em função do objetivo da pesquisa, que foi de investigar como a educadora de creche compreende o movimento corporal no desenvolvimento

infantil, optei na minha pesquisa por um referencial teórico-metodológico que contemplasse essa compreensão a partir da perspectiva das educadoras que foram os sujeitos da investigação.

Para tal, procurei guiar-me nos pressupostos teórico-metodológicos de Henry Wallon que oferecem grandes contribuições para a compreensão do processo de constituição da pessoa e pela relação que estabeleceu entre Psicologia e Educação, como fontes complementares de inspiração.

Wallon assume a perspectiva da psicologia genética, dedicando-se à observação e ao estudo da criança pequena, buscando o sentido dos fenômenos em sua origem. Esse procedimento, que absorve a totalidade da vida psíquica, constitui-se no método adequado para estudar a transformação da criança em adulto.

Ao fazer leitura do próprio Wallon e de autores que falam sobre ele, percebi que a diferença desse teórico para outras concepções desenvolvimentistas se justifica pelo fato de sua base filosófica se fundamentar no materialismo histórico-dialético, no qual se considera o homem como um sujeito histórico, que constrói conhecimento nas relações interpessoais dentro de um contexto.

Ao eleger o materialismo dialético como fundamento filosófico e método de análise, Wallon diferencia sua teoria sobre o desenvolvimento, tornando-a peculiar, quando entende a pessoa de forma integrada nas dimensões cognitiva, afetiva e motora. Essas dimensões se interagem constantemente, são processos, sendo difícil compreendê-las através de um pensamento dicotomizado. Perceber o indivíduo na perspectiva da psicogênese walloniana é romper com concepções reducionistas, pois, segundo Galvão (1995, p.28), estas “limitam a compreensão do psiquismo humano a um ou a outro termo da dualidade espírito-matéria”.

Baseado na dialética do materialismo histórico, Wallon descreve e explica o sentido dos fenômenos em sua origem e transformações. Para tal, elaborou seu próprio método, a análise genética comparativa multidimensional na qual faz uma série de comparações¹¹ para esclarecer o processo de

¹¹ Wallon compara a criança patológica com a normal por compreender que a patologia funciona como uma forma de enxergar, acentuadamente fenômenos que estão presentes também na pessoa normal.

desenvolvimento, utilizando como instrumento a observação. Seu método é multidimensional por analisar o fenômeno em suas várias determinações: orgânica, neurofisiológica, social e as relações entre si.

Mahoney (2004), afirma que, para Wallon, o psiquismo humano é constituído a partir de um enfoque interacionista, no qual a relação com o outro, a partir das interações estabelecidas com o meio social e cultural, e as condições orgânicas são fonte de desenvolvimento.

De acordo com Prandini (2004), Wallon, por acreditar que “o estudo da pessoa no contexto de suas relações com o meio só é possível pela observação dela em seu ambiente natural”, propõe que se estude a constituição da pessoa pela sua origem e pela comparação. O autor crê que, ao comparar a criança normal e a patológica, “põe em evidência a configuração da integração das novas funções ao organismo normal em desenvolvimento, uma vez que na criança patológica a configuração da integração das funções se dá de forma diferente, mais lentamente, facilitando a observação” (p.32).

Wallon (1979, p.70) afirma que

Só a observação, a análise e a comparação tornam possível a discriminação dos factores em jogo. Este método, estritamente objetivo, que parte da divisão entre forças externas e internas, entre necessidades físicas e possibilidades mentais, é, no entanto, o mais capaz de mostrar as oposições ou os conflitos e de fazer as diferenciações que se seguem a tudo isso.

Dessa forma, com base nas contribuições teórico-metodológicas de Wallon, busquei, através da observação do processo de reflexão crítica de cinco educadoras de uma creche pública, em colaboração com duas pesquisadoras, a resposta à minha questão de pesquisa.

Para tanto, surgiu a necessidade de observação para que fosse analisado se há, nas práticas das educadoras, dicotomia entre atividade cognitiva e motora e relação entre disciplina e contenção motora.

2.1 Procedimentos metodológicos

Minha questão de pesquisa e a constatação de que existem poucas pesquisas produzidas com crianças de dois a três anos na cidade de Juiz de Fora levaram-me a observar as reflexões acerca da prática de cinco educadoras de uma creche pública da mesma cidade, com crianças da referida faixa etária.

Essas observações foram realizadas durante reuniões semanais denominadas “sessões reflexivas”¹² que aconteciam em uma creche comunitária por ocasião do desenvolvimento da pesquisa “A verticalização e a horizontalização do espaço da sala de atividades da Educação Infantil”. Nesta pesquisa, o principal foco foi discutir e refletir sobre as atividades desenvolvidas por cada uma das cinco educadoras com crianças de dois e três anos que tinham sido anteriormente desenvolvidas e videogravadas, para posterior discussão e reflexão por parte das pesquisadoras e educadoras.

Portanto, o meu campo de observação esteve centrado nessas reuniões, denominadas sessões reflexivas, no intuito de buscar a compreensão das educadoras sobre a relação do movimento corporal e o desenvolvimento infantil, analisando, se em suas práticas, estava presente a idéia de separação entre atividades cognitivas e motoras e se existia relação entre contenção motora e disciplina.

Para que pudesse realizar as observações tendo minha questão de pesquisa como foco, fiz a filmagem das referidas sessões reflexivas, retornei a elas, e fiz um recorte selecionando e identificando episódios que poderiam me dizer da compreensão do movimento corporal por parte das educadoras.

A creche comunitária¹³, campo privilegiado para a realização desta

¹² Na pesquisa "A verticalização e a horizontalização do espaço da sala de atividades da Educação Infantil", as sessões reflexivas se definiram como um espaço de discussão para a construção de significados sobre a prática das educadoras em colaboração com os pesquisadores externos.

¹³ O Programa de Creches Comunitárias instituído em 30 de setembro de 1983, pela Portaria 922/PJF é desenvolvido pela AMAC (Associação Municipal de Apoio Comunitário). Constitui uma política de assistência social destinada a atender à criança na faixa etária de 0 a 3 anos, sobretudo as que residem nos bairros periféricos de Juiz de Fora. As creches municipais são mantidas pela (AMAC) com recursos do orçamento do Fundo Municipal de Assistência Social da Prefeitura de Juiz de Fora que tem um pequeno percentual repassado pela União ao município. O cargo de superintendente da AMAC é político e designado pelo Prefeito de Juiz

pesquisa, localiza-se num bairro da periferia de Juiz de Fora que atende a crianças de três meses a três anos e 11 meses, abrangendo seis bairros. A instituição tem como objetivo geral assegurar o atendimento e desenvolvimento integral da criança, constituindo-se num espaço de promoção, integração e participação familiar.

O quadro de funcionários dessa creche é formado pela coordenadora, educadoras, recreadoras sociais, serviços gerais e cozinheira. As atribuições funcionais são as mesmas entre educadora e recreadora, sendo apenas diferenciadas pela nomenclatura e remuneração.

Participaram como sujeitos da pesquisa cinco educadoras da creche, duas que cuidam/educam de crianças com idades entre dois anos a dois anos e onze meses, chamadas de recreadoras, e duas que cuidam/educam de crianças de três anos a três anos e onze meses, denominadas educadoras sociais. Todas têm a formação mínima exigida (curso normal), apenas uma não está cursando o nível superior. Uma delas, após se graduar, sentira necessidade de dar continuidade à sua formação, iniciando um curso de pós-graduação. Com a transferência de uma das educadoras no decorrer da pesquisa, tivemos a participação de uma quinta educadora que foi transferida do berçário para uma das turmas de crianças de três anos e onze meses.

Foram realizadas, no período de agosto a novembro do ano de 2006 doze sessões reflexivas com as educadoras da creche. Para atender aos objetivos desta investigação, procedi à observação de tais sessões que seguiram a seguinte dinâmica: a primeira sessão reflexiva consistiu nas explicações e esclarecimentos acerca dos processos que seriam adotados na pesquisa, colocação dos objetivos do trabalho e apresentação do grupo que participaria dos encontros. Após essa explanação inicial, nas quatro sessões seguintes fez-se o processo de reflexão a partir de um material anteriormente videogravado com outras professoras de Educação Infantil. Tal recurso foi utilizado no sentido de contribuir para mais espontaneidade por parte das educadoras, que se constituíam como sujeitos de minha pesquisa. Assim, a partir da 6ª sessão reflexiva, iniciou-se o processo de discussão das

de Fora. (Costa, Fernanda C.G. Programa de Pós-graduação em Educação - Consulta aos dados de campo da pesquisa Educação Infantil em Juiz de Fora/MG: o processo de transferência da administração das creches da assistência social para a educação).

educadoras acerca de sua própria prática a partir de observação da gravação de cinco atividades por elas selecionadas e que foram desenvolvidas com as crianças. Duas pesquisadoras do grupo coordenaram as sessões.

Iniciei o trabalho com muita expectativa quanto à minha observação por meio da filmagem, como lidar com a câmera, que cuidados tomar para que nenhum imprevisto acontecesse (como se pudesse evitar!). As fitas foram identificadas detalhadamente com data, número da sessão reflexiva, número da fita, nome da pesquisa. Procurava sempre levar fitas e câmera extra, caso fosse necessário.

Participar como observadora das sessões reflexivas na pesquisa foi uma grande aprendizagem que no meu caso, deu-se logo na primeira sessão. Na apresentação do grupo de pesquisa e das educadoras, já comecei a conhecer um contexto até então desconhecido por mim: a creche.

Segundo Silva(b) (2005), “a observação é um procedimento de coleta de dados que nos proporciona uma representação da realidade, ou seja, dos fenômenos em estudo” (p.01), podendo ser o procedimento que mais proporcione informações sobre um fato por integrar dois ou mais dos sentidos (visão, tato, audição, paladar, olfato e o movimento¹⁴).

Ao observar as experiências do educador no trabalho com as crianças na sala de atividades da creche descritas nas sessões reflexivas, procurei saber mais sobre uma realidade da qual ainda não tinha conhecimento.

Como forma de realizar o registro das observações, após as filmagens, produzi as notas expandidas no qual fazia comentários relacionados ao que havia observado e a transcrição de cada uma das sessões reflexivas. Para responder aos objetivos desta dissertação, organizei os dados detendo-me nos episódios que se relacionavam com minha questão de pesquisa.

Silva(b) (2005) cita alguns pontos práticos para o uso da videogravação, tais como: o incômodo causado inicialmente pela câmera aos sujeitos que, com o tempo e mais contato, tende a se reduzir. A autora chama a atenção também para a função da videogravação como recurso, para auxiliar no processo de

¹⁴ De acordo com Elvira Souza Lima (em palestra proferida e videogravada no 4º Encontro Machado Sobrinho de educadores “O papel da Educação numa sociedade inclusiva”, realizada em maio de 2007), o neurocientista Alain Berthoz reconhece um sexto sentido, o movimento, estudando a maneira como o cérebro memoriza os percursos no espaço. O pesquisador constata que durante muito tempo negligenciamos as percepções «inconscientes», como as ligadas ao movimento.

reflexão. Esse recurso tecnológico aumenta a possibilidade de o pesquisador ampliar a sua capacidade de análise, ao poder rever quantas vezes forem necessárias, através do vídeo, o fenômeno observado, propiciando-lhe mais tempo de reflexão.

Essa situação de incômodo pôde ser observada na videogravação na qual se percebe certo nervosismo por parte de algumas educadoras em relação à filmagem que estava sendo feita.

Mara¹⁵: *Ai, fiquei nervosa! Tá gravando!*

P1: *Não é só você, é todo mundo.*

Mara: *É difícil...*

P1: *Depois a gente acostuma!*

Selma: (...) *eu queria que você me explicasse de novo qual a função do vídeo enquanto reflexão* (Nota expandida da 1ª sessão reflexiva - 07/08/2006).

Nessa sessão, passei a conhecer um pouco de cada uma das educadoras, sabendo sobre suas preferências, gostos e modos de agir perante uma determinada situação, o que acabou se manifestando também na maneira como cada uma se posicionara corporalmente.

À medida que as educadoras se apresentavam, eu ia observando sua expressão oral e corporal, seus discursos e posicionamentos a respeito do que era discutido. No momento em que Mara começou a falar, tive dificuldade em ouvi-la, pois falava baixo e quase não se movimentava na cadeira.

Mara: *Meu nome é Mara, sou recriadora da turma de 2 anos. Não gosto muito de dançar nem de praticar esportes não! Sou muito “na minha” e gosto mais de coisas que me deixam tranqüila, eu prefiro a televisão ou até ouvir uma música, mas dançar e praticar esportes, não é comigo!* (Transcrição da sessão reflexiva nº 01 - 07/08/2006).

Seu corpo falava¹⁶, e como sua voz era baixa, precisei focá-la com o zoom para que suas contribuições fossem captadas pelo áudio da câmera. Como centro de informações, o corpo fala sem utilizar palavras, acaba sendo

¹⁵ As educadoras da creche serão identificadas com nomes fictícios e as pesquisadoras que coordenaram as sessões reflexivas com P1 e P2.

¹⁶ No livro “O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal” de Pierre Weil e Roland Tompakow (Petrópolis, Vozes, 1986) o primeiro parágrafo do trecho de apresentação traz uma colocação interessante sobre a linguagem do corpo: “pela linguagem do corpo, você diz muitas coisas aos outros. E eles têm muitas coisas a dizer para você. Também nosso corpo é antes de tudo um centro de informações para nós mesmos”.

uma linguagem expressada de maneira verdadeira e que não é muito difícil de se perceber, basta observar.

A expressão corporal como forma de o corpo falar pôde ser percebida durante as demais sessões reflexivas. Nelas as educadoras, ora gesticulavam muito para falar sobre atividades que influenciavam no entusiasmo das crianças ou delas próprias, ora expressavam, através da falta de movimentação, que estavam pensativas e cansadas.

Após a terceira sessão reflexiva pude perceber uma certa familiaridade das educadoras com a câmara, com as pesquisadoras e comigo, pois elas já chegavam à sala onde ocorriam as sessões reflexivas com mais entusiasmo. A proximidade entre educadoras e pesquisadoras proporcionou maior espontaneidade por parte das primeiras para tecer comentários sobre o que observavam no vídeo apresentado.

Na quarta sessão reflexiva, observei que elas destacaram a questão do espaço¹⁷, manifestando grande preocupação com a organização e a ordem da creche. No discurso das educadoras às questões levantadas não se somavam soluções indicadas por elas próprias, geralmente a responsabilidade era do outro ou da falta de espaço físico, de material e de brinquedos. Embora reconhecessem e até manifestassem desejo de empreender algumas mudanças, afirmavam não ter autonomia para tal. Assim, como a tendência em atribuir responsabilidade ao outro, as discussões não avançavam no sentido de se buscar uma possível solução para suas queixas.

Ao serem questionadas sobre a oportunidade de estarem falando, mostrando sobre como atividades que dão liberdade à criança são importantes

¹⁷ O espaço físico interno é bem amplo, com vários ambientes. A construção é plana e dispõe de duas salas menores, que são destinadas a atender a crianças de dois anos, duas salas maiores que são chamadas de oficinas e atendem as de três anos. Existem, ainda, uma sala da coordenadora, berçário, refeitório para as crianças e outro menor para os funcionários, banheiros para as crianças e outro para os funcionários, dispensa, cozinha e sala de pediatria (local disponibilizado pela coordenadora da creche para acontecerem as sessões reflexivas). O berçário é equipado com banheiro, espaço para o banho das crianças e um solário com brinquedos próprios para os menores. A área externa é grande e conta com um parquinho, areia, uma horta bem cuidada, um barranco, um espaço gramado, jardins floridos e enfeitados com bonecos, pedaços de tronco de madeira e anõezinhos de gesso, além de um carramanchão. Mesmo havendo esse espaço externo todo, alguns deles não eram muito disponibilizados e organizados para as crianças com a justificativa que poderiam oferecer riscos.

para o seu desenvolvimento, as educadoras se calavam, abaixavam a cabeça, entreolhavam-se e começavam a rir. Outra vez o corpo voltava a falar.

A questão da reorganização dos espaços foi acionada pela **P2** ao comentar sobre como a organização da sala pode proporcionar o conhecimento, a experiência. A educadora **Carla** comenta sobre o padrão que a instituição impõe e que falta espaço em sua sala para se montarem áreas que proporcionem diferentes experiências. Ela segue explicando que, nas atividades desenvolvidas com as crianças, forra as mesas, cria espaços, afastando-as para que possam brincar no chão, pois considera isso muito importante.

As educadoras comentam que as questões políticas impõem empecilhos às mudanças que por ventura elas queiram promover. Segundo elas, as pedagogas do órgão do qual a creche faz parte, apresentam resistência a inovações. Ressaltam que houve um retrocesso, já que anteriormente em outra administração houvera outra postura.

A partir da 6ª sessão reflexiva, as educadoras começaram a observar e refletir sobre suas próprias atividades, discutindo sobre os objetivos, participação das crianças e sobre a forma como a atividade poderia ser reconstruída para que pudesse atender melhor às especificidades das crianças. Cada uma organizou os objetivos e a metodologia a ser desenvolvida.

A princípio seriam apresentadas quatro filmagens, mas devido à transferência de uma educadora para outro setor, a recreadora das crianças do berçário foi convidada pela coordenadora da creche a assumir a turma de 3 anos. Esta aceitou o convite e passou a participar da pesquisa. Assim, pude contar com a participação de um novo sujeito cujo processo de aceitação no grupo transcorreu de maneira tranqüila.

A primeira atividade a ser apresentada por uma das educadoras foi uma pintura coletiva em que as crianças desenhavam numa folha de papel pardo que cobria as mesas que estavam unidas no meio da sala. As cadeiras encontravam-se encostadas na parede, dando espaço para que elas pudessem se movimentar.

A educadora organizou e dispôs potinhos plásticos com tintas para as crianças que estavam ao redor da mesa. Envolvidas na atividade, cada uma com seu pincel, conversavam entre si comentando sobre os nomes das cores.

Como havia alguns que ainda não as reconheciam, eram auxiliados pela educadora que explicava serem as tintas para todos, não havendo cor específica para menino ou menina.

Após receberem permissão, começaram a pintar as mãos, braços, os dedos e o nariz, fizeram carimbos com as mãos e marcaram as folhas. Assim que a motivação das crianças terminou, foram levadas para a pia para se lavarem, visto haver uma preocupação grande com a questão da limpeza na creche. Tanto que, ao primeiro pingo de tinta no chão, as crianças falaram com a educadora que logo veio passar um pano para que não se sujasse o restante do local. Algumas crianças, que já haviam se lavado, brincavam pela sala, passando por baixo das cadeiras encostadas na parede.

A segunda atividade descrita e discutida foi proposta por **Mara** que iniciou pedindo que as crianças formassem um círculo. Como a sala de atividades é pequena e ocupada pelo mobiliário, a atividade foi realizada em um espaço mais amplo, o refeitório, onde todos se sentaram no chão. Realizaram-se duas atividades, a primeira era fazer os movimentos de tirar e colocar um potinho dentro da roda, acompanhando as instruções dadas pela letra da música “escravos de Jó” passando-o, em seguida, para o colega ao lado. Eram oito crianças de 2 anos. Ainda que no início todas participassem cantando, após a quarta criança desempenhar a tarefa, o interesse já se reduzia, pelo fato de a atividade ter se alongado muito. Na minha avaliação, tal atividade não esteve adequada ao interesse das crianças.

Ao passar para a segunda atividade, cujo objetivo era fazer mímicas, as crianças continuaram sentadas. Uma caixinha ia passando de mão em mão enquanto Mara escolhia uma criança para abri-la e retirar um papelzinho que continha uma mensagem escrita indicando uma imitação: um animal, uma ação ou um objeto. A mensagem era lida pela educadora, as mímicas eram feitas rapidamente, em seguida as crianças voltavam e sentavam na rodinha para continuarem a passar a caixinha. Eram muitas mímicas e pouco o tempo para explorar os movimentos sugeridos. Algumas crianças estavam envolvidas na atividade, enquanto outras duas estavam dispersas brincando de outra coisa.

A terceira descrição de atividade realizada com as crianças foi realizada pela educadora Selma. Em sala estão seis crianças cantando e fazendo gestos com as mãos, todas em suas mesas sentadas nas cadeirinhas. A educadora

pergunta sobre o tempo e coloca o desenho do sol no cartaz que está fixado na parede. Em seguida, chama-as para fazerem uma atividade no refeitório e lá desenha no chão um quadrado com fita crepe com o objetivo de trabalhar o equilíbrio e os conceitos de dentro e fora.

As crianças esperam-na terminar de traçar o desenho sentadas no chão e encostadas na parede. A educadora chamava uma criança de cada vez para andar em cima da linha, o percurso realizado de mãos dadas com a educadora. Ao término do caminho percorrido, a criança voltava para o lugar, sentando-se novamente e esperando o outro colega realizar a atividade. Em seguida a educadora convidou as crianças a pularem para dentro e para fora do quadrado onde permaneceram sentadas cantando músicas sugeridas pelas próprias crianças, fazendo gestos com as mãos.

A quarta descrição é da atividade da educadora Sônia, que apresenta a proposta de “brincar livre de casinha”. Na rodinha explica para as crianças sobre o que vão brincar, combinando que, ao final, deveriam guardar os brinquedos. Terminada a explicação, todas se levantaram, foram direto para uma mesa que estava no centro da sala com objetos de maquiagem e começaram a se pintar. Pegaram óculos, bonecas, fogão, carrinho de bebê, cadeiras e soltaram a imaginação. Circulavam livremente pela sala que recebera uma organização diferente, mesas e cadeiras estavam encostadas na parede.

Sônia interagiu com as crianças, conversava sobre as brincadeiras, tendo inclusive, participado de um passeio de ônibus, organizado por uma criança que formara uma fila de cadeiras que representava a disposição dos assentos no interior do veículo. Enquanto brincavam, elas conversavam muito entre si, dizendo coisas relativas ao cotidiano, como ir ao supermercado e cuidar dos filhos.

A última descrição se referiu à atividade elaborada pela substituta da educadora que havia sido transferida, como já foi mencionado. Rita iniciou a atividade explicando às crianças que elas iriam trabalhar os sentimentos. Mostrou quatro círculos com desenhos expressando os diferentes sentimentos: raiva, susto, alegria e tristeza. Seu objetivo era nomeá-los e possibilitar a sua expressão por parte das crianças que, sentadas em círculo junto com a educadora, eram questionadas sobre qual o sentimento estava representado

no cartão para, em seguida, representá-lo por meio de mímica. A seguir, deveriam responder como estavam se sentindo e por quê. As crianças respondiam repetindo as falas umas das outras.

Antes de iniciar outra atividade, a educadora retirou a carinha que representava o susto e, sem esclarecer o motivo perguntou como era o gesto do beijo, do abraço e do aperto de mão, que foram representadas por elas que permaneciam sentadas nos próprios lugares. Em seguida, a educadora escolheu uma criança para ter os olhos vendados e, apontando para as demais, perguntava: *é esse? é esse, o que você quer dele?* Após a resposta, a criança escolhida recebia o abraço, o beijo ou aperto de mão e ia sentar-se perto da educadora Rita que reiniciava a pergunta até todos terem sido escolhidos.

Na 12ª sessão reflexiva foi apresentada uma memória das reflexões desenvolvidas para a coordenadora e pedagoga responsáveis pela creche. A **P1** esclareceu como fora realizado o processo reflexivo. As atividades programadas pelas educadoras foram analisadas nas sessões reflexivas com base na proposta de Smyth (1991) que utiliza como procedimento quatro formas de ação.

A primeira dessas ações se baseia na descrição de como a atividade aconteceu. O próximo passo é informar sobre os objetivos da pessoa ao planejar a atividade, a terceira é confrontar o desenvolvimento da atividade e a quarta ação é a reconstrução em que se discute uma nova forma de ação. As educadoras e recreadoras tiveram oportunidade de vivenciar a experiência de se verem no vídeo e de se auto-confrontarem, refletindo sobre o que se faz na creche e trocando experiências num processo de reflexão crítica e colaborativa.

Ao passarem pelo processo de reflexão utilizando as quatro formas de ação propostas por Smyth (1991), pude perceber a contribuição de uma investigação colaborativa entre pesquisador e pesquisado para a reflexão crítica da prática educativa.

Após as questões terem sido levantadas, foram feitos comentários pelas pesquisadoras e as educadoras, sobre o que fora aprendido, o que precisaria ser aprofundado, o que precisaria ser mudado, o que dependia delas e o que estava fora do seu alcance.

Nos dois capítulos a seguir, interpretarei os dados coletados que permitiram, com o apoio do referencial teórico-metodológico, responder a minha questão de investigação.

3. MOVIMENTO CORPORAL E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

*Entre as condições exteriores de um acto e as suas condições subjetivas, o movimento já não é um simples mecanismo de execução, do qual restaria dizer que forças ou agentes íntimos são capazes de o utilizar, o movimento não é um simples traço de união entre elas, confunde-se com elas.
Henry Wallon (1975)*

Acredito ser importante discutir sobre o movimento corporal a partir de uma perspectiva que se oponha ao reducionismo ou ao dualismo mente/corpo, na qual o desenvolvimento esteja baseado na interação das condições orgânicas com o meio social e cultural, considerado como um processo constante, contínuo e não linear.

Os estudos de Henry Wallon (1975; 1979) sobre o desenvolvimento humano e a sua teoria psicogenética da pessoa, juntamente com os dados empíricos, darão suporte para as discussões e reflexões presentes neste capítulo.

Sua teoria se baseia num enfoque em que o desenvolvimento infantil surge da interação, no entrelaçamento de condições orgânicas, características da espécie e determinadas geneticamente, com os fatores socioculturais em constante relação de reciprocidade e transformação, ou seja, na relação complementar entre o meio social e o físico em que a pessoa se constitui.

Wallon relaciona a psicologia e a educação, como momentos complementares, e o movimento corporal, como recurso de visibilidade, considerando-o como o primeiro meio de sociabilidade, de aproximação com o outro e de recurso para a construção do conhecimento.

Ao me beneficiar da posição de distanciamento enquanto pesquisadora, pude perceber, através das observações das sessões reflexivas realizadas na creche, alguns aspectos que muitas vezes passam despercebidos para quem está mergulhado em um cotidiano em que imprevistos e dificuldades podem encobrir a capacidade de análise de quem está envolvido diretamente na situação. É mister ressaltar que não pretendo adotar uma postura de denúncia

tampouco avaliativa da creche ou das educadoras em questão, mas sim buscar elementos que possam contribuir para a discussão.

Falar sobre o movimento corporal é esmiuçar sobre um elemento identificado em um universo específico, mas que, ao mesmo tempo, mantém diálogo com um universo mais amplo, que acolhe as concepções de criança e infância, de educação e também a idéia que enfatiza o homem como um ser integral.

3.1. Do ato motor ao ato mental: as dimensões do movimento

Para compreender o movimento humano, Wallon recorre à estrutura funcional dos órgãos responsáveis pela sua organização, os músculos e as estruturas cerebrais. Identifica na atividade muscular duas funções, uma *cinética*, que responde pelo movimento visível, em que há deslocamentos do corpo ou de segmentos no espaço e outra *postural ou tônica*, responsável por manter uma posição e por atuar na imobilidade presente nas atitudes, na mímica e na variação do grau de tensão da musculatura.

Sua visão sobre o movimento não fica restrita às estruturas funcionais, a relações biomecânicas e nem a deslocamentos observáveis ou não. Wallon trata o movimento como constitutivo das relações que a pessoa estabelece com o meio humano, como um recurso de sociabilidade.

Limongelli (2004) questiona sobre a compreensão de movimento fundamentado numa perspectiva mecanicista e estrutural que “desconsidera as influências dos elementos internos da pessoa (emoção, sentimentos, pensamentos) para a realização dos movimentos corporais”, dizendo que essa é uma concepção que percebe o ser humano como “uma máquina composta de alavancas” (p.49).

Ao se levar essa perspectiva de movimento como *somente* deslocamento do corpo no espaço para o campo da Educação, este ganhará uma conotação de “elemento gerador de desatenção que interfere negativamente no processo ensino-aprendizagem, passando a ser proibido na sala de aula e ficando restrito às aulas de Educação Física” (Limongelli,2004 p.49).

Galvão (1995, p.70) afirma que “a primeira função do movimento no desenvolvimento infantil é afetiva” e que, só depois do desenvolvimento dos primeiros gestos (pegar, empurrar, abrir e fechar), é que se define o início da dimensão cognitiva do movimento.

De acordo com Wallon:

o movimento é tudo o que pode dar testemunho da vida psíquica e tradu-la completamente, pelo menos até o momento em que aparece a palavra. Antes disso, a criança, para se fazer entender, apenas possui gestos, ou seja, movimentos relacionados com suas necessidades ou o seu humor (1975, p.75).

O movimento corporal, componente importante tem importância na evolução psicológica da criança, possui três formas de deslocamento. O passivo ou exógeno depende de forças exteriores para manter uma relação com a força da gravidade. São posicionamentos do corpo para atingir o ponto de equilíbrio estável com estruturas localizadas na região subcortical do cérebro, sendo os movimentos subconscientes. Essa primeira forma de deslocamento, conduzirá a criança da posição deitada à posição de pé, importante para evolução da espécie.

O movimento autógeno ou ativo é a segunda forma de deslocamento. Trata-se de movimentos voluntários e intencionais que possibilitam a locomoção e apreensão dos movimentos. São movimentos conscientes localizados na região cortical cerebral.

O terceiro deslocamento “é a deslocação de segmentos corporais ou das frações, uns em relação aos outros” (Wallon, 1975, p.76). É caracterizado pela mímica ou expressões faciais e corporais construídas pelos seres humanos a partir de emoções e vivências. Tem suas origens na emoção, sendo deslocamentos de reações posturais ou atitudinais.

Wallon (op.cit, 1975, p.76) destaca que o órgão do movimento é a musculatura estriada e cujas funções, cinética e tônica, estão diretamente ligadas. Uma possibilita o deslocamento do corpo ou de membros e a outra dá estabilidade ao corpo, sustentando-o. Mesmo na ausência de uma atividade de

movimento com deslocamento (imobilidade), a sustentação do corpo numa posição se dá pela atividade postural que é garantida pelo tônus.

O tônus muscular acompanha o movimento, sustentando o esforço diante das resistências encontradas e pode também dissociar-se do movimento, transformando-o em uma atitude estável, imóvel.

Esse “aparelho funcional” não está pronto ao nascimento da criança, constituindo-se ao longo do tempo, ao se permitir à criança modificar sua relação com o meio de acordo com a realidade de cada um.

Segundo Galvão (1995, p.71), a função postural está ligada à atividade intelectual e “as variações tônicas refletem o curso do pensamento”. Tal função também sustenta a atividade de reflexão mental, como se, ao mudar de posição, andar ou levantar, “desobstruíssem o fluxo mental”.

A função tônica, ligada também à percepção, pode ser notada no movimento da criança. A reação da criança a estímulos exteriores é corporalmente visível através de posturas, expressões e/ou atitudes. Tal função parece tomar conta do corpo da criança que ao se conscientizar das realidades de fora, numa “impregnação perceptiva” (Galvão, 1995, p.72) torna-se capaz de imitar uma cena após tê-la presenciado.

Inicialmente essa imitação consiste em repetir o mesmo gesto que foi realizado. Mais tarde, o modelo é assimilado, o que pode exigir um certo período de incubação, realizando-se a ação após alguns dias. A criança necessita repetir os movimentos ou gestos para ajustar cada vez mais ao uso próprio dos objetos e a finalidades situadas nas circunstâncias exteriores.

Ao falar o tamanho de um objeto, muitas vezes a criança precisa utilizar gestos para tornar real sua idéia. Wallon chama de *mentalidade projetiva* essa atitude em que o gesto precede a palavra.

Para Wallon (1979, p.137), “a imitação é uma forma de actividade que parece implicar de maneira incontestável relações entre o movimento e a representação”, já que o ato mental se desenvolve a partir do ato motor.

Na brincadeira de faz-de-conta, a criança pode tornar presente um objeto ou uma situação inexistente através do simulacro, gestos simbólicos sem objetos substitutivos, “pura mímica onde o significante é o próprio gesto” que estão na origem da representação (Dantas, 1992, p.41).

Vejam os um episódio de brincadeira de faz-de-conta em que foi possível observar isso:

*Ao realizar sua atividade, a educadora **Sonia** inicia explicando para as crianças que iriam brincar “livre de casinha”, combinando que ao final da atividade, elas deveriam guardar os brinquedos. Assim que falou, elas se levantaram e foram direto para uma mesinha com objetos de maquiagem e começaram a se pintar. Pegaram óculos, bonecas, fogão, carrinho de bebê, cadeiras e soltaram a imaginação. Circulavam livremente pela sala que recebeu uma organização diferente das mesas e cadeiras que ficavam encostadas na parede, e algumas mesas estavam no centro da sala e continham maquiagens. A educadora interagia com as crianças, conversava sobre as brincadeiras e até participou de um passeio de ônibus que foi realizado com as cadeirinhas que foram organizadas por uma criança, uma atrás da outra, formando uma fila. As crianças diziam coisas relativas ao cotidiano delas como ir ao supermercado e cuidar dos filhos. “Vou ao Bahamas¹⁸”, “olha o picolé” “vamos andar de ônibus”, “menino não pode se pintar” (Nota expandida da 10ª sessão reflexiva – 23/10/06).*

Os gestos para representar o volante do ônibus, a degustação do picolé e o passeio após a maquiagem representaram situações inexistentes através da imitação, do simulacro. Um outro exemplo de simulacro pode ser a brincadeira “seu lobo tá pronto¹⁹”. Nela a criança representa situações do nosso cotidiano, como acordar, tomar café, escovar os dentes, pentear os cabelos, vestir a roupa, situações em que os objetos são substituídos pelo movimento, tornando-se presentes.

Não é só a influência do meio que desenvolve a fase simbólica, o amadurecimento funcional também precisa acontecer. O fortalecimento das funções intelectuais pela internalização dos movimentos resulta na tendência da motricidade cinética se reduzir, fazendo com que o movimento exterior lentamente diminua.

Segundo Galvão (1995, p.73), o desenvolvimento da dimensão cognitiva do movimento traz também um aumento da autonomia da criança, ao diminuir

¹⁸ Nome de um supermercado próximo ao bairro em que fica localizada a creche.

¹⁹ Essa é uma brincadeira de pega-pega em que as crianças passeiam pela floresta e, chegando perto da casa do lobo, perguntam se ele está pronto para pegá-las. Este pretende disfarçar praticando uma atividade da vida diária como escovar os dentes, tomar café, fazer almoço para poder pegar as crianças quando elas menos esperarem, adicionando o fator surpresa à brincadeira. Quando o lobo responde que está pronto, as crianças saem correndo e tentam se esconder, enquanto o lobo tenta pegá-las.

a dependência da criança em relação ao adulto, para lidar com algumas realidades. O adulto é o mediador de suas ações com o meio físico.

Até chegar à representação, ou seja, à objetivação, a seqüência do surgimento dos tipos diferentes de movimento tem seu início, além dos movimentos reflexos, nos movimentos do recém-nascido, por exemplo, que são descargas ineficientes de energia muscular às quais se misturam, sem se combinar, reações cinéticas e tônicas (Wallon, 1975, p.77). Após essa etapa impulsiva, os gestos serão mais dirigidos às pessoas.

O processo de especialização é gradual e vinculado à maturação das funções nervosas e ao ambiente cultural. Com o desenvolvimento dos gestos, percebe-se uma graduada objetivação, enquanto o caráter expressivo é mantido, na criança, em sua motricidade e, no adulto, nas alterações tônicas dos gestos.

É muito interessante como o gesto expressivo resistente à objetivação do movimento depende do meio cultural, pois do grande conjunto de gestos da criança tendem a desaparecer os “que não correspondem a uma prática social, ou seja, aqueles habitualmente não utilizados pelos adultos” (Galvão, 1995, p.75).

O outro fator que também reduz o movimento, chamado por Wallon de “disciplina mental”, é o controle voluntário do sujeito sobre o ato motor.

Galvão (1995, p.75) esclarece que:

Essa capacidade está ligada ao amadurecimento dos centros de inibição e discriminação situados no córtex cerebral, que se dá por volta dos seis, sete anos. Antes dessa idade, a possibilidade de a criança controlar voluntariamente suas ações é pequena. Isso se reflete, por exemplo, na dificuldade em permanecer numa mesma posição ou fixar atenção sobre um foco.

Desse modo, a escolha do foco da atenção ou o sentido da ação motora se dá na criança com o fortalecimento das condutas voluntárias, que a tornam capaz de realizar atividades menos imediatas e espontâneas, mais planejadas.

O fato de a criança ter dificuldades em permanecer parada, quieta e concentrada, como algumas escolas exigem, passa por questões que

dependem das condições neurológicas, de questões sociais, do desenvolvimento da linguagem e da aquisição de conhecimento.

O homem tem necessidade de comunicação e, para se comunicar com os outros indivíduos, cria e usa sistemas de linguagem. Desde o início de seu desenvolvimento, ele utiliza uma linguagem de aspectos emocionais através de sons, gestos, expressões para se comunicar, indicando a função social da linguagem.

3.2 Entre o afeto, a cognição e a pessoa. A dimensão integradora do movimento corporal

Em seus primeiros anos de vida, a criança precisa muito movimentar-se, abrindo caminhos para todo tipo de atividade exploratória. Através do movimento, além de explorar seu corpo e o ambiente, manipular, alcançar e transformar objetos; precisa entrar em interação com adultos e outras crianças através das brincadeiras e dos conflitos, para assim, desenvolver-se, enriquecendo suas experiências dentro de seu próprio ritmo.

Para crescer e se desenvolver bem, a criança depende de ações voltadas para ela que envolvam a coletividade, a não dicotomia entre educação e saúde, a movimentação livre, o brincar, as possibilidades de explorar seu ambiente, estabelecer relações afetivas, expressar suas emoções, enfim, essas ações devem exercitar e fazer o que é peculiar a esse período de desenvolvimento, entendendo, também, a cultura como parte fundamental dessas ações.

As interações entre criança e adulto acontecem por meio de seus corpos que estão situados em um contexto sócio-cultural. Nesse contexto, a criança constrói um sistema de comunicação com o meio que integra o movimento como expressão.

Cada gesto, olhar, expressão, fala são representações de diferentes culturas compreendidas por meio de códigos e/ou signos. Além dos cinco sentidos (tato, olfato, paladar, audição e visão), nosso corpo apresenta o sentido cinético, sentido do movimento que se constitui como elemento vital no crescimento da nossa própria auto-imagem.

O estudo do movimento corporal recebe interpretações variadas. Na Educação Física, por exemplo, muitas vezes é abordado de maneira que o enfoque dado seja na vertente da mecânica do movimento, visando avaliá-lo para melhorar o rendimento. Como o movimento decorre de relações matemáticas entre forças físicas, o ser humano é pensado como máquina composta de sistemas de alavancas variadas.

Esse pensamento sobre o princípio do rendimento foi influenciado pela progressiva esportivização que a cultura do movimento sofreu no Brasil por influência da cultura europeia logo após a II Guerra Mundial. Tal movimento foi ressaltado na escola, na qual a tarefa de fornecer a base para o esporte de rendimento foi incorporada à Educação Física.

De acordo com Bracht (1992), a Educação Física “assume os códigos de uma outra instituição²⁰”, de maneira que o esporte na escola acaba indicando a subordinação aos códigos e sentido da instituição esportiva, podendo ser resumidos no “princípio do rendimento atlético-desportivo, competição, comparação de rendimentos e recordes, regulamentação rígida, sucesso esportivo e sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas” (p.22).

Na literatura específica da área da Educação Física há uma disseminação de livros que fazem referências sobre a análise funcional e biomecânica do movimento humano e sobre o desenvolvimento de estratégias do aprendizado do esporte centrado nos elementos técnico-táticos e nas condições fisiológicas e neuro-motoras para a prática esportiva.

Nas ciências do esporte, o movimento humano foi objeto de análise enquanto melhor técnica para execução e função dos movimentos. Segundo Kunz (2000), o estudo do movimento humano, na perspectiva funcional, recebe contribuições das áreas de conhecimentos como “a física (medidas no espaço e tempo – visíveis dos deslocamentos do corpo ou partes deste) e a fisiologia e

²⁰ Bracht, em seu livro “Educação Física e aprendizagem social”, (1992) discute a questão da busca da autonomia pedagógica da Educação Física. Para ele, “a Educação Física, no Brasil, vai desenvolver sua identidade(?), seus códigos, a partir da relação que estabeleceu/estabelece com um meio ambiente que compreende, fundamentalmente, a instituição escola, a instituição militar e a instituição esporte” (p.17). É no conjunto dessas relações que ele discute o grau de autonomia pedagógica (identidade da Educação Física) alcançada na sua relação com as instituições referidas e as bases de legitimação como parte do sistema formal de ensino compreendendo a questão dos objetivos-conteúdos da disciplina (p.18).

anatomia, sobre as mudanças internas que ocasionam movimentos mais velozes, mais resistentes, mais coordenados e mais fortes” (p.02).

Por outro lado, a teoria walloniana aponta, desde o início do século passado, a necessidade de compreendermos os processos de desenvolvimento humano, no qual o movimento corporal recebe destaque por ser visto por esse teórico “como constitutivo das relações que a pessoa estabelece ao longo de sua vida” (Limongelli, 2004, p.48).

Como Wallon considera que o meio é constituidor do sujeito nas suas interações, propõe um estudo contextualizado da criança. A infância é enfocada por uma perspectiva global e dinâmica na qual a construção do eu tem como vetor do social para o individual. É nas e pelas interações sociais que se adquire a distinção do eu e do outro. Nadel-Brulfert (Werebe e Nadel-Brulfert, 1986, p.19) afirma que para Wallon, a importância do meio no desenvolvimento da criança deve-se ao fato de que nesse autor é que a “relação homem - meio é compreendida na base do materialismo histórico”.

A teoria walloniana está baseada num enfoque interacionista que percebe a interação entre o meio social e cultural e as condições orgânicas como fonte de desenvolvimento. Opositor ao dualismo e ao reducionismo alma e corpo, o teórico dedicou-se à observação e ao estudo da criança pequena, tendo ido buscar na sua gênese, em sua origem, entender o psiquismo humano. Daí o fato de seu modelo de desenvolvimento psicogenético²¹ ser muito valorizado.

Para Wallon, o desenvolvimento é marcado por uma sucessão de fases, cuja base é a função tônica. A integração entre o afetivo, o cognitivo e o motor torna possível ampliar as possibilidades de ação e reação da criança em direção ao que deseja realizar e do que o meio social permite.

Portanto, pensar o movimento como forma de rendimento ou através de uma visão mecânica e estrutural em que as movimentações são decorrências exclusivas do deslocamento do corpo e suas partes no tempo e no espaço é desconsiderar o sentido humano do movimento.

²¹ Segundo Galvão (1995, p.31), a psicogênese é o estudo da origem e da evolução das funções psíquicas. A autora comenta que, para Wallon, “a análise genética é o único procedimento que não dissolve em elementos estanques e abstratos a totalidade da vida psíquica”. Estuda-se a psicologia infantil para se conhecer o adulto.

O movimento, para esse autor (1975), é o testemunho da vida psíquica da criança, intervém no seu desenvolvimento psíquico, nas suas relações com os outros, influenciando seu comportamento e também seu temperamento.

Conceber o ser humano como **máquina**²² acaba por influenciar na compreensão do aluno como um ser fragmentado. Trazendo essa perspectiva apresentada para as aulas de Educação Física, por exemplo, estas passam a ser organizadas com o objetivo de trabalhar a padronização dos movimentos e a disciplina nas ações dos alunos. Dessa maneira, o aluno é percebido como ser passível de ser moldado pelo sistema educacional, o que provoca a necessidade de repensar o papel do movimento do aluno no processo ensino-aprendizagem.

Um episódio que aconteceu na 9ª sessão reflexiva ocorrida na creche chamou-me a atenção sobre essa questão. Na atividade projetada no vídeo, o direcionamento da educadora se deu no sentido de enfatizar somente a abordagem motora do equilíbrio a individualidade das crianças, em detrimento da interação entre elas.

A educadora chamou as crianças para fazerem uma atividade no refeitório e lá desenhou no chão um quadrado com fita crepe. As crianças estavam encostadas na parede, sentadas no chão esperando a professora terminar de fazer o quadrado. Assim que termina, chama um por um para andar em cima da linha. Fazia o percurso segurando a mão da criança que, ao terminá-lo voltava para seu lugar sentando-se novamente e esperando os colegas realizarem a tarefa (Nota expandida da 9ª sessão reflexiva – 09/10/06).

A fase do desenvolvimento da criança denominada por Wallon (1979) de estágio sensório-motor e projetivo²³, que vai do primeiro ano até o terceiro ano de vida, aproximadamente, está voltada à investigação do mundo físico. Algumas características como a aquisição da marcha e da preensão possibilitam à criança uma maior autonomia na exploração dos espaços e na manipulação de objetos.

²² Grifo da autora.

²³ Ao estudar sobre o desenvolvimento humano, Wallon identifica a existência de etapas diferenciadas manifestadas por uma ordem necessária, tendo cada uma delas um interesse e uma necessidade de que a criança dispõe, no momento, para interagir com o ambiente. Entre as etapas há coerência e unidade, além de serem preparação essencial para o surgimento das próximas.

Segundo Galvão (1995), o termo projetivo refere-se ao fato de o ato mental projetar-se em atos motores, ou seja, “o pensamento precisa do auxílio dos gestos para se exteriorizar” (p.44). Nesse estágio se efetua a integração do próprio corpo (sentido cinestésico) à sua imagem exteroceptiva (corpo visual).

Através da atividade a que me referi acima, pude perceber que, ao trabalhar com um conceito de movimento mecânico e não como Wallon propõe, a tendência é organizar as atividades com intuito de controle e disciplina. A atividade proposta pela educadora não favoreceu o desenvolvimento da autonomia das crianças que, além de realizarem a tarefa direcionada, precisavam ficar sentadas por longo tempo, esperando a sua vez.

Se o objetivo era trabalhar o equilíbrio, este poderia ser abordado de maneira mais integrada e não fragmentada como a educadora apresentou. É importante conhecer, além da biomecânica do movimento (deslocamento do centro de gravidade “desequilíbrio” para se recuperar o equilíbrio) e dos tipos de equilíbrio (estático, dinâmico e recuperado), a necessidade e possibilidade de se trabalhar os três tipos de equilíbrio ao mesmo tempo, numa mesma atividade de correr e parar, de uma maneira mais lúdica, usando-se, por exemplo, uma característica presente nessa faixa etária que é o brincar de faz-de-conta. Ao observar uma criança aprendendo a andar, percebe-se que primeiro ela desequilibra para frente para depois equilibrar-se novamente.

Assim, diante dessa compreensão a atividade proposta pela educadora para trabalhar o equilíbrio, que era o seu objetivo, poderia ter sido mais atrativa para as crianças, despertando o seu interesse.

O episódio acima relatado parece sinalizar que falta conhecimento sobre o desenvolvimento da criança pequena, estando presente uma concepção de criança baseada em uma cultura adultocêntrica, em que a infância é vista como etapa preparatória para a vida adulta, está presente no imaginário da educadora. Sua prática indica a ausência de compreensão de que as crianças constroem uma comunicação com o meio social em que o movimento se integra como expressão.

Em outros momentos de observação das atividades orientadas pelas educadoras, pude perceber a relação que estabelecem entre movimento corporal e controle motor. Através de dois episódios, busco explicitar, em

situações distintas, que a diretividade das atividades por parte das educadoras de crianças de dois anos leva-as à dispersão.

Tais episódios ocorreram do lado de fora das salas de atividades, no refeitório. As próprias educadoras, ao reverem as imagens durante as sessões reflexivas, observaram que as crianças estavam dispersas. Uma das educadoras justificou a dispersão ocorrida devido ao cansaço da atividade e ao reduzido tempo em que as crianças conseguem manter interesse em algo; outra atribuiu ao barulho do refeitório, ao fato de o dia estar muito frio e à movimentação de pessoas naquele local.

1º episódio

Eram umas oito crianças e inicialmente todas cantavam com a educadora. Depois da segunda ou terceira criança fazer a atividade sugerida pela educadora, elas perderam o interesse e se dispersaram, começaram a andar com as mãos e os pés apoiados no chão e pararam de cantar, deixando somente a educadora cantando (Nota expandida da 8ª sessão reflexiva realizada no dia 02/10/06).

2º episódio

Um aluno fez a tarefa conduzido pela educadora e continuou andando pelo quadrado sozinho, sem o seu auxílio. Durante o tempo em que cada colega fazia seu trajeto sob a linha, ele os acompanhava (Nota expandida da 9ª sessão reflexiva – 09/10/06).

Ao tentar controlar a impulsividade motora das crianças centrando as ações da atividade, (controle exógeno) a educadora desconhece que nessa faixa etária, no estágio sensório-motor e projetivo, há o predomínio do dispêndio de energia e a orientação é centrífuga. Somente no estágio categorial é que a ação infantil ingressa progressivamente no controle voluntário (endógeno), o que significa a interiorização gradativa das disciplinas mentais.

De acordo com Galvão (1992), nesse processo a tendência é a necessidade de as ações espontâneas diminuírem e as crianças se controlarem mais, facilitando a sustentação em uma atividade imposta.

A tendência do adulto na creche é de exercer uma maneira de dominação constante sobre as crianças, seja pelo controle da limpeza das salas de atividades, seja por meio da organização de um espaço físico que não

favorece a autonomia. Enfim, essa tendência revela o desconhecimento da criança como sujeito de direitos, que tem o direito de expressar-se.

Sayão (2002) relata que esse desconhecimento da criança pequena nos leva a cobrar delas uma postura de imobilidade, seriedade, destruindo o que possuem de mais autêntico: “sua espontaneidade, criatividade, ousadia, sensibilidade e capacidade de multiplicar linguagens que são expressas em seus gestos e movimentos” (p.58).

Ao direcionar a atividade, a educadora demonstra uma situação de controle nas ações das crianças. Essa atitude impede a criança de 2 anos de expressar-se, devido à falta de exploração e vivência nas atividades. O movimento de expansão, que é uma das características nessa fase do desenvolvimento infantil, fica limitado.

Galvão (1995, p.76), baseada na teoria walloniana, relata que a atividade da criança é marcada pela instabilidade e sua tendência é reagir indiscriminadamente aos estímulos exteriores. O que controla o sujeito é o estímulo, evidenciando a fragilidade das condutas voluntárias. Ao estarem fortalecidas essas condutas, o sujeito passa a controlá-las, direcionando o foco de sua atenção ou o sentido de sua ação motora.

Penso que a dispersão percebida pelas duas educadoras se dera porque a atividade não era atrativa para as crianças, andar sobre as linhas, pular dentro e fora são experiências ricas e atrativas para a criança pequena, desde que primem pela espontaneidade. A dificuldade da criança “em permanecer parada e concentrada como a escola exige, testemunham que a consolidação das disciplinas mentais é um processo lento e gradual” (p.76), ligado a fatores de origem social e das condições neurológicas.

Outro episódio no qual a atividade proposta pela educadora era trabalhar ritmo, movimento e interação com as crianças de dois anos explicita também a questão da contenção motora.

A educadora utilizou uma caixinha surpresa para estimular a curiosidade e a expressão corporal das crianças.

As crianças deram as mãos, formaram um círculo e sentaram-se no chão. A proposta era fazer mímicas. A caixinha ia passando de mão em mão e a educadora escolhia uma criança para abri-la e tirar um papel de dentro, o qual, era lido pela própria educadora. Em cada papel estava escrito o nome de uma

ação, de um animal ou objeto a ser imitado. A professora fazia os movimentos, a criança imitava e voltava a sentar no círculo, e, juntamente com as outras crianças, continuava a passar a caixinha. A quantidade de papéis que sugeriam as imitações era numerosa e o tempo e espaço para realizá-las insuficiente para o exercício do movimento corporal (Nota expandida da 8ª sessão reflexiva realizada no dia 02/10/06).

O que chama atenção nessa atividade é a pouca exploração dos movimentos das crianças, causando o desinteresse, a padronização dos movimentos e o não respeito às especificidades da criança pequena.

As crianças imitavam os gestos da educadora que, a exemplo do código utilizado na atividade da caixinha - a escrita -, não possibilitou que as próprias crianças pudessem compreender a tarefa a desempenhar. Buscando evitar a não interpretação, por parte das crianças, dos códigos apresentados pela educadora, poderia ser utilizado o desenho, por exemplo, proporcionando a exploração das linguagens oral e visual, o movimento, a imaginação e a imitação.

Quanto ao tempo para a realização das mímicas ter sido muito curto, Goldschmied e Jackson (2006) afirmam que a criança não consegue fazer a troca de uma situação para outra com rapidez; é preciso que se dê tempo para se adaptarem e compreenderem o que propomos que ela faça.

Pensar as características que são, por natureza, do movimento humano (prazer, espontaneidade, liberdade) ou quando esse movimento assume a forma de uma linguagem não-verbal, manifestada pelo lúdico, pelo faz-de-conta, atividades específicas das crianças pequenas, é descobrir outras possibilidades de diálogo entre o ser humano e o mundo.

3.3 O movimento corporal no desenvolvimento da criança de 2 e 3 anos

Lembro-me de quando meu irmão nasceu, parecia um tomatinho, tinha uma rosto redondo e muito vermelho, parecendo ter só dois membros, cabeça e o restante do corpo, um bloco igual a um casulo de borboleta, amarrado e fechado. Ele vivia embrulhado.

Durante meses ele chorou muito, não sei se por causa daqueles cueiros apertados ou se era manha²⁴, como diziam. Certa vez, antes de ele tomar banho, lembro-me de tê-lo visto sem roupas e sem chorar. Acredito que estava feliz por poder se movimentar, pelo menos naquela hora do dia. Na verdade, eram movimentos impulsivos, primeiro tipo de movimento caracterizado como descargas motoras resultantes da falta de controle sobre ativações internas.

Esse hábito de impedir os movimentos espontâneos pode ser compreendido como um cuidado ou até mesmo uma preocupação de que a criança se machuque, devido ao fato de ela ser considerada frágil. Esse cuidado excessivo afastava, por vezes, até o pai de perto da criança, que evitava pegá-la por ser considerado inábil para tal. Não bastando a restrição afetiva, essa prática restringia a interação da criança com o mundo físico e o social, devido à impossibilidade de ela expressar-se e de desenvolver relações com o ambiente por meio dos movimentos impulsivos.

Passados mais de trinta anos, a experiência de movimentos em um espaço restrito fica para o bebê no útero. Hoje as crianças chegam enroladas em mantas ao quarto da mãe, nas maternidades, mas logo essa forma de vestir o bebê é abandonada, permitindo que ele se movimente e exercite a interação com o mundo.

De acordo com Lima (2005), as neurociências apontam o movimento como “parte integrante do desenvolvimento do cérebro: o movimento forma imagens mentais, constitui redes neuronais que dão suporte ao exercício do pensamento e à formação de memórias” (p.06). Possui funções diferentes de acordo com o período de desenvolvimento da criança. A partir do nascimento e até mais ou menos o 6º, 7º ano de vida, esta é a estratégia de desenvolvimento, quanto mais nova a criança, mais necessário é o movimento.

A criança se movimenta, explora, toca, rola, mexe, realiza novas experiências e tem sensações de forma a demonstrar bastante energia corporal, proporcionando contato consigo, com diferentes objetos e pessoas como forma de expressão.

Ao eleger Henri Wallon como referencial teórico-metodológico, encontro as contribuições teóricas sobre o movimento corporal e sua relação com o

²⁴ Segundo o dicionário Aurélio (1975, p.879): “Manha: choro infantil sem causa; birra; choradeira”.

desenvolvimento infantil, mais especificamente em crianças de 2 e 3 anos, que me ofereceram suporte para que pudesse compreender o movimento integrado às dimensões cognitiva e afetiva como aspecto da pessoa em desenvolvimento.

A teoria walloniana tem por princípio ver a pessoa de forma completa, integral e em constante transformação. A criança é tida como um ser total, concreto, ativo, em contato com o meio social e a infância, “como uma idade única e fecunda” (Galvão, 1995, p.12).

Ao estudá-la, conhecemos a sua contribuição para a educação e temos acesso aos processos psíquicos desde sua origem, compreendendo o psiquismo humano - um duplo benefício. E foi através de observações minuciosas do comportamento da criança patológica que Wallon, em seu laboratório natural, pôde perceber as transformações dos fenômenos acontecerem lentamente, contribuindo para os estudos da Psicologia que empreendeu, estudando as origens biológicas da consciência.

Mahoney (2000, p.11) procura esclarecer, na introdução do seu livro, que, ao comparar, Wallon o faz buscando as semelhanças e as diferenças entre a criança normal e a patológica, uma vez que a idéia não é tentar estabelecer uma comparação entre elas. O contraste é “um dos recursos mais surpreendentes pelos quais se opera a diferenciação”. Assim, através de suas observações, a partir dos princípios reguladores do processo de desenvolvimento, o autor construiu sua teoria sobre o desenvolvimento.

O teórico estabeleceu relação entre a Psicologia e Educação como fontes complementares de inspiração, desde que apoiados em fatos que possam oferecer bases para renovação da prática educativa. Sua aproximação com as questões educacionais se dá no momento em que vê a criança como recurso para conhecer o psiquismo humano. Ele considera haver uma contribuição recíproca entre a Psicologia e a Pedagogia. Para Wallon, a escola é vista como local onde situações de estudo aconteciam, contribuindo para o campo de observação da Psicologia que, por sua vez, contribuía para o aprimoramento da prática pedagógica através dos conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil.

Garanhani (2004) faz referência ao corpo em movimento como sendo a matriz básica do desenvolvimento do aprender, pois, ao transformar em

símbolo o que experimenta corporalmente, o pensamento se constrói sob a forma de ação. Assim, a criança pequena tem necessidade de “agir para compreender e expressar significados presentes no contexto histórico-cultural em que se encontra” (p.22).

Desse modo, é através do entrelaçamento entre o organismo e o meio que o desenvolvimento humano acontece de uma forma não-linear, mas como um processo de transformação constante, numa relação recíproca entre os fatores orgânicos e socioculturais. O ritmo desse desenvolvimento se dá de maneira descontínua, caracterizada por avanços, retrocessos, reformulações e reorganizações.

Cerisara (1983, p.41) cita um trecho da obra de Wallon que ratifica essa afirmação:

“o desenvolvimento da criança não se dá por simples soma dos progressos que prosseguiriam sempre no mesmo sentido. Apresenta oscilações através de certos mecanismos: manifestações antecipadas, retornos, retrocessos...Não há no entanto senão oscilações à revelia” (Wallon, s/d: p.105).

A totalidade da pessoa se dá nas interações dos campos funcionais, motor, afetivo, cognitivo e a pessoa, que estão em constante movimento, possibilitando novas aprendizagens. As exigências do meio fazem com que o desenvolvimento seja um processo aberto, mas que pode, progressivamente, ceder espaço para determinações sociais. Esse é o foco da explicação da teoria walloniana, a “relação da criança com o seu meio, uma relação recíproca, complementar entre fatores orgânicos e socioculturais. Essa relação está em constante transformação e é nela que se constitui a pessoa” (Mahoney, 2004 p.14).

A psicogenética walloniana propõe a distribuição do desenvolvimento em estágios²⁵ nos quais seu conteúdo varia histórica e culturalmente. Os fatores orgânicos são determinantes no desenvolvimento e têm seu início no nascimento, sendo distribuídos em estágios que seguem uma seqüência, que é

²⁵ Esses estágios não devem ser confundidos com etapas prontas, acabadas. As etapas ou estágios na perspectiva walloniana se relacionam, são mudanças qualitativas. Segundo Galvão (1995 p.40), “a duração de cada estágio e as idades a que correspondem são referências relativas e variáveis, em dependência das características individuais e das condições de existência.”

característica da espécie, sendo que o conteúdo de cada estágio varia histórica e culturalmente.

De acordo com Galvão (1995, p. 42), Wallon vê o desenvolvimento da pessoa de uma maneira progressiva. Em cada fase do desenvolvimento “elege um tipo de atividade como foco principal e procede mostrando suas características em diferentes idades”, relacionando-as com outras atividades. O predomínio das atividades afetivas e cognitivas em cada estágio se dá de acordo com os recursos de que a criança dispõe naquele momento para interagir com o ambiente, sendo que cada uma em cada fase tem seu “colorido próprio”, uma característica.

No estágio impulsivo-emocional, que vai até o primeiro ano de vida, a emoção é o foco. Até os três meses de vida (fase impulsiva), a predominância é marcada por sensibilidades internas e externas, caracterizada por movimentos desordenados, bruscos com tensão e relaxamento muscular. Dos 3 aos 12 meses, segundo Mahoney (2000), o emocional é mais perceptível, reconhecendo-se manifestações diferentes para medo, alegria, raiva.

A atividade motora ganha destaque no estágio sensório-motor e projetivo que, marcado pela aquisição da marcha e da preensão, possibilita às crianças uma maior exploração do espaço físico e manipulação de objetos. Tal fase vai até o terceiro ano de vida e inicia um processo de diferenciação entre os objetos e a criança. A mobilidade da criança deve ser aumentada como fator principal para suas habilidades. Mover-se, explorar e descobrir por si mesma, fazer experimentos, manipular objetos, cuidar do seu corpo fazem parte do universo infantil.

A instituição de educação infantil deve possibilitar, além da dimensão subjetiva do movimento, que sejam criadas intencionalmente oportunidades em situações diárias em que as crianças utilizem gestos, posturas para se expressar e se comunicar, apropriando-se dos significados expressivos do movimento.

A exploração do corpo por meio de brincadeiras, da interação com os outros, das expressões por meio de gestos e da linguagem oral, as mímicas são atividades que oportunizam experimentar diferentes sensações cumprindo papel importante na expressão de sentimentos.

Voltemos ao episódio:

A educadora chamou as crianças para pularem para dentro e para fora do quadrado. Logo após, foi para dentro do quadrado junto com as crianças e lá ficaram sentados cantando músicas sugeridas por eles, uma do sapo e outra da Xuxa. Os gestos sugeridos pelas músicas eram representados do lugar onde estavam, sentadinhos no chão (Nota expandida da 9ª sessão reflexiva – 09/10/06).

Baseada nas especificidades da criança pequena, em que o faz-de-conta, o lúdico estão incluídos, foi realizada, com a minha colaboração, a reconstrução dessa atividade para possibilitar a reflexão do grupo de educadoras e pesquisadoras.

A atividade que propus, enfocando os conceitos de dentro e de fora, foi reorganizada usando o faz-de-conta, o lúdico. Sugeri basear a atividade na história dos três porquinhos, que é bem conhecida, ou em uma outra que fizesse parte do universo infantil. Expliquei que as educadoras seriam os porquinhos e deveriam fugir do lobo, que tentaria pegá-las. Havia um quiosque que representaria a casinha dos porquinhos, para o qual elas se dirigiram, buscando proteger-se. Quando estivessem lá dentro, o lobo não poderia entrar, ficando do lado de fora. Ao acabar a explicação, percebi que algumas crianças estavam perto, prestando atenção nas instruções dadas. Perguntei-lhes se gostariam de participar da brincadeira junto com as educadoras. Na mesma hora elas aderiram. Expliquei como era a brincadeira e mostrei-lhes o fantoche do lobo. Algumas saíram correndo logo que viram o lobo, outras ouviram a explicação e participaram da atividade. Ao repetirmos a atividade, percebemos que o número de “porquinhos” havia aumentado, outras crianças tinham vindo brincar também. Brincamos por um tempinho, porém, como uma criança ficou com medo, resolvi mostrar novamente o fantoche e sugerir que o pegassem para matarem a curiosidade, minimizando o medo. O lobo distribuiu beijos e foi embora.

Assim, a reconstrução da atividade envolvendo os conceitos de dentro e de fora se deu através de uma história infantil, do lúdico, usando um fantoche como recurso, e contando com a participação das educadoras e das crianças. Entretanto é importante salientar que não existe atividade certa ou errada, mas, sim, que podemos aprender a trabalhar de forma diferente.

Goldschmied e Jackson (2006) destacam que a criança pequena vivencia uma mudança nas relações a partir do momento em que passa a controlar mais elementos de sua vida.

Na fase de 2 a 6 anos, a criança se sente um descobridor, é curiosa. Tal curiosidade é chamada de múltipla, por abranger diferentes percepções, sensorial, motora, tátil através das quais se busca descobrir o mundo e a si mesma. Não podemos reduzir e aprisionar as experiências das crianças, nosso papel é de oferecer possibilidades ou experiências para que aprendam não só em uma direção, mas multiplicando os estímulos, as perspectivas, as paisagens, os detalhes.

Galvão (1995, p.44) nos fala de outro marco nessa fase que é o “desenvolvimento da função simbólica e da linguagem”, esclarecendo-nos acerca do uso do termo projetivo: “deve-se à característica do funcionamento mental neste período: ainda nascente, o pensamento precisa do auxílio dos gestos para se exteriorizar, o ato mental “projeta-se” em atos motores”, o gesto é a escrita no ar.

O período de três aos seis anos é marcado pela construção da consciência de si, através da discriminação do outro, que acontece por meio das interações sociais. É o estágio do personalismo em que a construção da subjetividade se dá, segundo Mahoney (2000), “por meio de atividades de oposição (expulsão do outro) e ao mesmo tempo de sedução (assimilação do outro) e de imitação”. As expressões *eu*, *meu* e *não* são usadas insistentemente.

O estágio categorial, que se inicia por volta dos seis anos, já apresenta uma diferenciação nítida entre o eu e o outro. Pelo fato de nesse estágio a função simbólica já se encontrar consolidada, registram-se avanços no plano da inteligência. O interesse pelo conhecimento se dá através dos progressos intelectuais. Nessa fase, a “diferenciação do eu e do outro facilita a exploração mental do mundo físico mediante atividades de agrupamentos, seriação, classificação, categorização em vários níveis de abstração até chegar ao pensamento categorial” (Mahoney, 2000, p.13).

No estágio da puberdade e da adolescência há a necessidade de uma re-definição da personalidade que acontece mediante o confronto, auto-afirmação, trazendo questões morais, pessoais e existenciais.

Há momentos em que as direções dos estágios se alternam, ora para o conhecimento de si (Impulsivo-emocional, personalismo e adolescência), ora para o conhecimento do mundo exterior (sensório-motor e projetivo, categorial). Esse momento é chamado de *alternância funcional*.

A *predominância funcional* do motor, do afetivo e do cognitivo se alterna e aparece diferentemente em cada estágio. Tais dimensões sustentam-se e amadurecem, interferindo umas nas outras. O cognitivo predomina quando a direção é centrífuga, para o exterior; o afetivo quando a direção é centrípeta, para si e o motor é o suporte dos dois, seja em deslocamentos no espaço ou expresso corporalmente na tonicidade muscular.

Esses estágios dependem da maturação do sistema nervoso para se integrarem de uma maneira hierarquizada em que as atividades mais primitivas vão controlando e se integrando aos conjuntos mais complexos dos próximos estágios. É uma construção recíproca explicada pela *integração funcional*.

O desenvolvimento inicialmente é confuso, sincrético e, de acordo com as solicitações do meio, vai se tornando mais preciso, mais articulado. A movimentação global do corpo, por exemplo, vai se ajustando, tornando-se mais específica, mais controlada às diferentes situações. O afetivo se origina das sensibilidades internas (sensações viscerais e tonicidade muscular) e é responsável, junto com uma sensibilidade vinda como resposta do outro, pela transformação dos estados emocionais em estados afetivos. O “outro” tem uma grande importância no desenvolvimento infantil, uma vez que garante tanto a sobrevivência física quanto a cultural.

O que podemos notar no processo do desenvolvimento infantil assinalado por Wallon é que, apesar das dimensões motora-afetiva-cognitiva terem identidade estrutural e funcional diferentes, há uma integração, uma continuidade e uma oscilação entre elas nas etapas dos estágios.

Mahoney (2000, p.15) fala sobre a integração entre as dimensões motora-afetiva-cognitiva, dizendo que uma é parte constitutiva das outras e que elas se refletem entre si. Separá-las “se faz necessário apenas para descrição do processo”.

Galvão (1995, p.47) analisa e relaciona o desenvolvimento infantil à vida adulta de uma forma interessante. Fala da oscilação entre pólos opostos, “ora

mais voltados para a realidade exterior, ora para si próprio; alternando fases de acúmulo de energia a fases mais propícias ao dispêndio”.

Esse momento do estudo sobre as fases do desenvolvimento infantil tem um significado diferente para mim, pois tenho o privilégio de poder compreender melhor os “momentos de conflitos” pelos quais meu filho Eduardo vem passando. Hoje, com quatro anos, percebo o quanto o desenvolvimento é feito num ritmo descontínuo em que as fases se alternam, integram-se, havendo o predomínio de um dos campos funcionais.

3.4 Movimento corporal – linguagem para se comunicar com o mundo

No desenvolvimento da criança, as relações interpessoais, a interação com o adulto e com seus pares, mediados pela cultura, auxiliam na construção do conhecimento. Na instituição de educação infantil, devemos pensar não somente o papel do adulto como membro mais maduro da cultura das interações, por já dispor de uma linguagem estruturada, mas também as concepções educativas que orientam as suas práticas educativas.

Os estudos sobre a Educação Infantil progrediram na mesma direção dos estudos da psicologia. Historicamente este segmento educacional tem assumido diferentes concepções, ora de caráter antecipatório do ensino fundamental, ora de caráter assistencialista e recreacionista, produto das condições vividas pelo Brasil desde o início do processo de industrialização e urbanização da sociedade com o ingresso da mulher no mercado de trabalho. Diante e contra essas concepções surgiu, segundo Cerisara (1995, p.67), “a defesa de uma função pedagógica da educação infantil”.

Garanhani (2005) nos traz que, após se estabelecer como um objeto pedagógico²⁶, a primeira infância constituiu-se como período de aprendizagem e começou a reclamar cuidados psicológicos e pedagógicos. Essa nova concepção de educação da criança pequena impõe o desafio de se “estruturar um fazer pedagógico que contemple tanto os cuidados necessários ao

²⁶ “Segundo Chamboredon e Prévot (1986), a primeira infância como objeto pedagógico significa o entendimento de que é uma idade particular que ocupa uma determinada posição no *cursus* escolar, portanto, uma idade especial que requer um programa pedagógico específico” Garanhani (2005).

desenvolvimento da criança quanto os conhecimentos a serem por ela apropriados” (p.02).

Ao revisar documentos e estudos sobre as orientações curriculares para a Educação Infantil de outros países, Garanhani identificou que a organização dos ambientes facilita o desenvolvimento de diferentes linguagens ou formas de expressão utilizados pela criança para se relacionarem com o meio.

Em estudos realizados por Junqueira Filho, citado por Garanhani (2005), os documentos por ele analisados destacam a existência de propostas que falam sobre a organização dos trabalhos baseados nas linguagens usadas pelas crianças para se comunicarem e expressarem. O movimento corporal é abordado como linguagem que permite “à criança investigar, conhecer e expressar o ambiente no qual está inserida, como também tomar consciência de si e deste ambiente sócio-cultural (p.03)”.

A linguagem, sendo um sistema simbólico que possibilita a mediação tem para Vygotsky (1998), a função comunicativa, a função organizadora do pensamento e de constitutiva da subjetividade além de seu desenvolvimento e suas relações com o pensamento ocuparem lugar de destaque em sua obra.

A criança se expressa através dos progressos da linguagem oral, da representação e do aperfeiçoamento dos movimentos do corpo que são condições para elaboração da linguagem corporal.

Sendo assim, dentre as diferentes formas de linguagem, o movimento corporal assume importância como expressão e comunicação e deve ser valorizado como capacidade de expressão, o que nos leva a refletir e a repensar o movimento corporal.

A linguagem da criança pequena envolve o movimento, o corpo, o som, as emoções. Sua comunicação se dá por meio de reações emocionais, sendo o papel das emoções poderoso sistema de expressão e comunicação. Ativamente corporal e anterior ao papel da linguagem articulada, o movimento desencadeia um contágio poderoso no seu grupo social.

Diante da afirmação do movimento corporal como uma das linguagens, ao se discutir e refletir-se sobre a atividade programada por uma das educadoras na 11ª sessão reflexiva, chamou-me atenção o objetivo proposto, trabalhar a afetividade, na turma de três anos, para relacionar com o projeto que a creche estava desenvolvendo na semana da criança.

A educadora iniciou a atividade com as crianças sentadas em roda, explicando que eles iriam trabalhar os sentimentos. Mostrou quatro círculos com desenhos expressando sentimentos diferentes, raiva, susto, alegria e tristeza. Seu objetivo era nomear os sentimentos e possibilitar a sua expressão. Cada vez que mostrava uma carinha, perguntava qual o sentimento estava sendo representado e pedia para que eles fizessem a expressão sentados no chão e sem saírem do lugar. Depois, perguntou a cada um como estavam se sentindo e por quê. As crianças repetiram as falas umas das outras. Nessa atividade ela retirou a carinha que representava o susto e não esclareceu o motivo. Deu continuidade à atividade solicitando a cada criança que escolhesse um colega para dar um abraço, um beijo ou aperto de mão. Antes, porém, a educadora perguntou como era o beijo, como era um abraço e como era um aperto de mão. Eles representaram sentados nos próprios lugares. A educadora escolhia uma criança para vir até ela e, cobrindo os seus olhos perguntava apontando para os demais: é esse? é esse, o que você quer dele? A criança escolhia entre as opções dadas anteriormente pela educadora e depois de dar o abraço ou o aperto de mão no colega escolhido, sentava perto da educadora que reiniciava a pergunta, até todos da rodinha terem sido escolhidos (Nota expandida da 11ª sessão reflexiva – 06/11/06).

Ao descrever para o grupo o planejamento e os objetivos da atividade, a educadora diz que a realizara com o objetivo de trabalhar a afetividade. Utilizara carinhas de susto, tristeza, alegria e raiva para que pudessem mostrar como estavam se sentindo e para observarem essas expressões, já que por serem pessoas diferentes, dependendo da situação, estariam expressando uma emoção diversa. A atividade de dar um beijo, um abraço e um aperto de mão, segundo ela, completava a sua intenção de trabalhar a afetividade, pois utilizando estes gestos, é possível amenizar os conflitos que possam vir a surgir na sala de atividades reforçava a idéia de não bater no colega.

Ao ser questionada sobre o que pretendia possibilitar às crianças com essa atividade, ela respondeu que seria para nomear os sentimentos, expressar como se sentiam e fazer carinho no outro, trabalhar a afetividade, pois pensava ser importante dar uma palavra de carinho para o outro. Já quanto à escolha do tipo de atividade, a educadora justificou-a por achá-la interessante. Segundo ela, consultara a revista Nova Escola Especial de Educação Infantil para planejá-la, modificando-a e adaptando-a à sua realidade.

Nesse episódio temos alguns pontos que merecem ser analisados à luz das idéias de Wallon. Será que as crianças estavam realmente demonstrando

a dimensão expressiva do movimento, permanecendo sentadas em círculo junto com a professora durante toda a atividade?

Ao falar em emoção e afetividade, é comum tratar os dois conceitos como sinônimos. Galvão (1995) observa que, para Wallon, a afetividade é um conceito mais abrangente em que várias manifestações estão inseridas e que as emoções têm características próprias que são acompanhadas de alterações orgânicas visíveis ou não, como alterações na mímica facial e na postura.

A teoria walloniana destaca o componente corporal das emoções, pois estas podem ser vinculadas à formação e conservação do tônus muscular. As emoções estão ligadas às reações neurovegetativas e expressivas devido à função postural ou tônica.

Segundo Galvão (1995, p.63), a função tônica:

“É responsável pela regulação das alterações do tônus da musculatura dos órgãos internos (lisa) e da musculatura esquelética (estriada). A serviço da expressão das emoções, as variações tônico-posturais atuam também como produtoras de estados emocionais; entre movimento e emoção a relação é de reciprocidade”.

É preciso destacar a importância de se conhecer sobre o desenvolvimento infantil. Dessa forma, Gulassa (2004) confirma o que a teoria walloniana aborda sobre a necessidade de o professor conhecer as crianças através da observação, ter clareza nos seus objetivos educacionais, ter conhecimento sobre o desenvolvimento da criança e de seu processo de aprendizagem.

Quanto ao fato de as crianças repetirem as respostas umas das outras a cada pergunta, na reflexão sobre esse ponto a educadora argumenta:

Rita: *Eu acho que era meio preguiça de falar uma coisa diferente. ... Às vezes, sei lá, não pensou em coisas diferentes, eu acho que o que o primeiro falou, os outros foram falando. (Transcrição da 11ª sessão reflexiva – 06/11/06).*

Na minha percepção as crianças não compreenderam a atividade, pois em nenhum momento lhes foi dada a oportunidade de se expressarem em relação ao exercício proposto pela educadora.

3.5 O movimento corporal e o espaço na sala de atividades da Educação Infantil

Ao abordar a questão sobre o movimento corporal, percebo que tal tema está interconectado com vários outros, como concepções de criança e infância, espaço, linguagem e a uma temática bipolar, a repressão e a liberdade, estes últimos distantes da proposta do ato de educar.

A literatura médica, segundo Barbosa (2006), faz várias referências e regras a serem seguidas na educação de crianças pequenas. No Brasil, o discurso médico e psicológico é mostrado como influência à padronização dos modos de organização da vida familiar e na criação de regras de convívio na entre crianças e adultos, homens e mulheres.

A puericultura brasileira teve como modelo a francesa, de caráter autoritário, dogmático e racional, prescrevendo a boa norma de comportamento infantil e juvenil, tentando manter a família saudável.

Com intuito de criar hábitos alimentares saudáveis, domar e reprimir os instintos, adestrar o corpo e a sexualidade, pais e educadores, animados por bases científicas, detentores de poder em relação aos jovens e crianças, passaram a ensiná-los a viver em um espaço de ordem que tanto podia ser a escola ou o lar.

De acordo com Costa (apud Barbosa, 2006 p.60), na escola

No espaço físico, cronometricamente pensado para produzir ordem, os alunos deviam mover-se, obedecendo a um tempo não menos rígido e calculado. A cadência do tempo deveria comandar todo o ritmo da atividade escolar das crianças (Costa, 1979 p.182).

A puericultura dava destaque aos aspectos morais e de controle social, fazendo uma leitura desviante dos conhecimentos científicos. No Brasil as classes média e alta urbanas foram as que mais aderiram a essas normas.

No século XX os corpos ficaram cada vez mais vigiados e regulados em nome da ordem social. O grande esforço era manter a disciplina submetendo-os às regras da normalidade. Com a ajuda da educação moral, o corpo solto²⁷ deveria ser transformado em um corpo “útil”.

²⁷ O corpo solto, segundo Barbosa (2006), era imoral, desviado, desocupado.

Foucault, em seu livro *Vigiar e punir (1987)*, ao analisar a vida nas prisões, amplia suas idéias para outras instituições da modernidade quando revela a passagem do modo carnal de punição para um modo racional moderno, pelo controle do corpo e pela submissão à ordem.

O corpo em qualquer sociedade está preso a poderes limitados a proibições ou obrigações, sendo que o controle em sua escala, exerce, segundo Foucault (1987) uma “coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica – movimentos, gestos, atitudes, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo” e o objeto do controle é feito sobre as forças, sobre os processos da atividade (p.118).

Esses métodos “que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas” (Foucault, 1987, p.118).

Aos poucos a disciplina, que se instala nos sujeitos modificando pensamentos, vontades, vai encontrando na escola um grande espaço. Na economia, a mão-de-obra disciplinada potencializa os lucros, proporcionando conveniência ao capitalismo.

Nesse contexto, um episódio observado por ocasião da coleta de dados da pesquisa me fez perceber a necessidade de repensar a criança como sujeito de direitos e não como um ser a ser moldado. O que chamou minha atenção foi o fato de haver uma cobrança excessiva da limpeza das salas, fator que cerceava a liberdade de expressão e movimento das crianças.

Isso pôde ser observado pelo comentário das educadoras da creche quanto à limpeza das salas onde elas desenvolvem as atividades com as crianças. As educadoras são cobradas e pressionadas pela instituição e pelas funcionárias responsáveis pela limpeza e conservação das salas para que evitem sujá-las.

Elas relatam que em cada sala foram colocados um pote com produto de limpeza e um pano para que usem após cada atividade realizada. Uma das educadoras comenta que não tem muito como evitar que a tinta pingue no chão ou que as mesas se sujem, pois com crianças de dois anos é natural que as

coisas caíam no chão, mesmo porque elas fazem experiências com as cores, passando o pincel de uma mão para outra, o que pode facilitar que o chão se suje.

Devido a essas cobranças, as educadoras acabam exigindo muito das crianças, cerceando sua liberdade de expressão. Para elas o trabalho com as crianças fica menos humanizado e mais mecânico. A expressão que utilizam é bastante representativa dessa postura: *“pintou, limpou, guardou, fica com a mão pro alto, pra não sujar a mesa”* (Nota expandida nº 06 - 18/09/06).

Embora as educadoras não neguem a importância da limpeza, criticam o excesso de preocupação com a ordem que acaba por prejudicar as crianças. Assim, as atividades organizadas pelas educadoras, que deveriam acontecer mais em função da criança, acabavam por se transformar em atividades mecânicas, com fins em si mesmas.

A preocupação exagerada com a limpeza, descrita pelas educadoras, chega a controlar os movimentos das crianças justamente em uma fase na qual a direção do desenvolvimento vai do motor para o mental. Assim, a liberdade de movimentos em atividades que contribuam para a construção do conhecimento é de suma importância.

Na creche observada podemos perceber que a disciplina, a ordem e o controle não apenas fazem parte da rotina, mas também atuam na forma como os espaços são organizados.

De acordo com Zabalza (2002)

“La forma en que cada uno de nosotros (en la medida en que esté en nuestras manos actuar sobre el espacio, claro) organizamos los espacios y cada una de sus zonas y elementos refleja directa e indirectamente el valor que les damos y la función que les otorgamos y dice mucho, además, con respecto al tipo de comportamiento instructivo y comunicacional que esperamos de nuestros alumnos” (p.112).²⁸

O espaço físico da sala de atividades constitui-se por si mesmo uma mensagem curricular, refletindo o modelo educativo. Ao entrarmos em uma

²⁸ A forma como cada um de nós (na medida em que esteja em nossas mãos atuar sobre o espaço, claro) organizamos os espaços de cada uma de suas áreas e elementos reflete direta e indiretamente o valor que lhes damos e a função que lhes outorgamos e diz muito, além disso, a respeito do tipo de comportamento instrutivo e comunicativo que esperamos de nossos alunos. (Tradução livre).

sala de atividades e olharmos a sua disposição, podemos fazer uma idéia da forma como trabalha o educador e da maneira como entende seu trabalho na instituição.

As salas de atividades das crianças de 2 anos da creche observada são muito pequenas e ocupadas por mesas e cadeiras, havendo pouco espaço livre para as crianças se movimentarem. As educadoras reconhecem que as crianças necessitam de espaço para se desenvolverem, como pode ser percebido no relato uma delas.

Carla: *quando é de brincadeira, eles têm que ter mais espaço, porque tem hora que eu nem concordo muito com as mesas e as cadeiras, porque eles ficam muito presos ali nas mesas e nas cadeiras. Se tivesse mais espaço pra brincar livre no chão, poderia fluir mais. Eu acho que a mesa e a cadeira teria que ser só mesmo na hora de uma atividade de folha. (...) Eu adoro fazer bagunça, sabe? Eu só não faço, porque eles não me deixam fazer, porque se eles deixassem, eu fazia muita bagunça. A criança tinha que mexer com tinta sem se preocupar com sujeira sabe? Porque a criança não pode se preocupar com isso. Então dentro da sala a gente tem que ficar controlando as mesas, pra não sujar, pra não dar muita bagunça. Eu acho que precisava de mais espaço para as crianças se desenvolverem mais (Transcrição da 4ª sessão reflexiva 28/08/06).*

Essa educadora costumava oportunizar atividades com espaço livre e organizado de acordo com as características das crianças de dois e três anos. Sua sala é bem ampla e, quando planejou uma atividade para ser filmada e discutida nas sessões reflexivas, organizou o espaço para que a atividade pudesse acontecer de forma a possibilitar que a espontaneidade das crianças não fosse reprimida.

As crianças estavam desenhando numa folha de papel pardo que cobria as mesas que estavam juntas no meio da sala. As cadeiras foram encostadas na parede possibilitando espaço livre para as crianças se movimentarem. A professora distribuiu potinhos com tintas e cada criança tinha um pincel, estavam em pé em volta da mesa e falavam espontaneamente os nomes das cores (Nota expandida da 6ª sessão reflexiva 18/09/06).

A educadora permitiu que as crianças pintassem algumas partes do corpo, mas elas próprias foram se organizando para deixar tudo limpo, rapidamente, como pode ser observado em episódio registrado na nota expandida a seguir:

Ao ser questionada pelas crianças sobre o pincel que estava sujo, a educadora respondeu que não tinha problema, que sujava mesmo e que depois era só lavar. Uma criança pergunta se pode pintar a mão e ela responde que sim, que depois lava. Com o aval da professora, elas começaram a pintar a mão, braço, dedos e o nariz e não se preocuparam com a sujeira. Fizeram carimbos com as mãos e começaram a carimbar a folha. Assim que a motivação das crianças foi terminando, eles foram para a pia lavar as mãos, pois têm uma preocupação grande com a limpeza da sala. Pingou um pouquinho de tinta no chão e logo eles falaram com a educadora que veio passar um pano para limpar o chão antes que alguém pudesse pisar e sujar a sala (Nota expandida 6ª sessão reflexiva 18/0906).

Para a educadora, o que impede uma organização melhor do espaço é que atualmente os espaços físicos são adaptados para serem escola e creche e por sua vez tais adaptações não se mostram adequados para a criança. Segundo ela, o piso deveria ser lavável ao invés de ser de madeira, a pintura das paredes deveria ser feita com tinta óleo para facilitar a limpeza.

Ao mesmo tempo em que as educadoras demonstravam conhecer a importância de a criança ter liberdade de expressão, havia a preocupação excessiva com a limpeza, impedindo que elas permitissem às crianças se movimentarem com liberdade. A concepção de criança como um mini-adulto e a questão da ordem e da disciplina orientam as ações das educadoras.

As educadoras têm um discurso que coloca a instituição como reguladora das atividades, impedindo muitas vezes de acontecerem as mudanças. Ao final da imersão no campo, mais precisamente na 12ª sessão reflexiva, última da série, contamos com a participação da coordenadora da creche e com a pedagoga responsável para socializar as experiências e reflexões que a pesquisa havia possibilitado.

Percebo que, na creche observada, a questão do movimento corporal precisa ser mais esclarecida e trabalhada, pois a tendência a identificá-lo e a interpretá-lo sem fazer uma diferenciação sobre ser ou não ameaçador e perturbador da ordem leva as crianças à imobilidade e à contenção do movimento.

Acredito que o processo de reflexão das educadoras sobre a própria prática educativa, o acesso a uma bibliografia acerca da importância do movimento corporal no desenvolvimento infantil, a observação, a reorganização

dos espaços e a reconstrução das atividades a partir de um processo de reflexão poderia ser um caminho.

4. EDUCADORAS DE CRIANÇAS PEQUENAS, SUAS CONCEPÇÕES E SUA PRÁTICA EDUCATIVA.

Quais são as relações entre o acto e o pensamento? Qual dos dois tem prioridade sobre o outro? “no princípio era o Verbo” (ou seja o pensamento a manifestar-se), diziam os discípulos místicos de Platão. “No princípio era a Acção”, retorquia Goethe. É este um debate que divide ainda os filósofos e até os sábios e que fornece um primeiro exemplo das oposições, das antinomias e antagonismos que surgem entre o ser e o conhecimento, entre as teses sobre o conhecimento, como também entre as forças do ser em evolução. Henri Wallon (1979).

A concepção de que possa haver prioridade entre o ato e o pensamento vem permeando, ao longo dos séculos, o modo de pensar da humanidade. A epígrafe acima representa a idéia de que a dicotomia corpo/mente, articulada às concepções de infância e criança, faz-se presente no pensamento educacional, ao enfatizar o cognitivo em detrimento do motor e do afetivo. Os saberes e imagens sobre a criança e a infância vão se compondo social e culturalmente ao longo da história. Diferentes modos de olhá-las e pensá-las se traduzem em diversas concepções, as quais transpassam as práticas educativas das creches e escolas infantis. Entre elas, temos aquelas que não consideram as especificidades da criança, compreendendo-a como um vir a ser ou como um mini-adulto, concepção que ainda se encontra muito presente nas pessoas responsáveis por sua educação.

Embora atualmente haja um esforço no sentido de romper com essa perspectiva adultocentrada, as vivências, culturas e representações das crianças escapam ao conhecimento que temos delas.

Neste capítulo, discutirei a dicotomia corpo/mente, ligada às concepções de infância e criança que, na minha análise, sustentam a prática educativa das cinco educadoras da creche. A partir da análise dessa prática faço algumas considerações sobre a formação inicial do educador de crianças pequenas.

A infância foi e é discutida no presente por diferentes áreas de estudo e pesquisa das ciências humanas (História, Filosofia, Sociologia, Psicologia) e das ciências da saúde (Medicina e Educação Física). São muitos os caminhos para se tentar compreender a infância e a criança e, em diferentes momentos,

esses vários olhares acabam se entrelaçando ou mesmo se bifurcando e seguindo rumos bem distintos. Trago como suporte para esta discussão um olhar para a criança sob a perspectiva walloniana.

Busquei nesta teoria um aporte teórico do qual me fiz valer por compreendê-lo como um instrumento auxiliar na interpretação do que foi observado, por sua psicologia genética trazer um campo vasto de implicações educacionais e suas considerações acerca da Educação discutirem a formação de professores e o desenvolvimento infantil.

Assim, a psicologia, uma das áreas que tem fornecido subsídios aos educadores na tentativa de compreender a complexidade de relações entre escola e os agentes sociais envolvidos no processo educacional (pais, crianças, educadores, coordenadores, direção), está aqui representada pela teoria walloniana.

A análise das observações que realizei nas sessões reflexivas levaram-me a compreender que os saberes das educadoras estavam calcados na dicotomia corpo/mente e fortemente ligados às representações de infância e de criança que permeava e influenciava as suas práticas.

4.1 Infância e criança. Como se constituíram essas concepções para as educadoras de creche.

“É possível observar que a figura do professor de Educação Infantil vai se configurando paralelamente à visão histórica de infância” (Silva, 2006, p.73). A partir dessa afirmação e das discussões nas sessões reflexivas, pude compreender que a questão da dicotomia corpo/mente tinha origem nas suas concepções de criança e infância. As representações estabelecidas acerca dessas concepções foram construídas historicamente a partir da formulação de questões levantadas por intelectuais no interior de uma cultura adultocêntrica, envolvendo a concepção racionalista de infância e criança que, ainda hoje, permeia a prática pedagógica.

Instituir uma relação sobre como a teoria contribui para nossos saberes sobre as crianças, sobre as concepções de homem, de sujeito, nessa passagem de século, auxilia na reflexão sobre o trabalho educativo.

Formulações conflituosas revelam as diferentes hipóteses sobre as origens do pensamento, da linguagem, do conhecimento e do desenvolvimento da criança, suscitando reflexões, discussões e investigações, despertando em alguns intelectuais o interesse em discutir seus posicionamentos. Ao pensar sobre os saberes e as práticas das educadoras de crianças pequenas, percebo a necessidade de considerar que a formação do educador infantil se constrói tendo como referências diferentes concepções de infância, ou seja, modos de se percebê-la.

Apesar de a criança sempre ter existido, a infância nem sempre existiu. A noção de infância é, antes de tudo, uma construção histórica vinculada ao pensamento de cada época. Então, como poderíamos compreender a infância e a criança? O que se percebe é que esses dois vocábulos não significam a mesma coisa. Dentro da historiografia a grande maioria percebe a infância como uma fase inicial da vida e a criança como o sujeito que vive essa fase.

Ao abordar a infância sob a perspectiva histórica, é difícil não se reportar às contribuições de Philippe Ariès, apesar de algumas críticas com relação à sua concepção moderna da infância. Heywood (2004), em sua obra “Uma História da Infância”, aborda que os críticos de Ariès “o acusam de ingenuidade no trato das fontes históricas, e são particularmente severos em relação a suas evidências iconográficas” (2004, p.24). Críticas à parte, seus levantamentos históricos têm sido de grande auxílio para o estudo das Infâncias.

No início dos anos 1960, Philippe Ariès nos dá uma grande contribuição com seus trabalhos, ao apontar o modo pelo qual a modernidade ocidental compreende suas crianças. Através de seu livro *História social da criança e da família* (1981), o autor discutiu como a sociedade européia percebia a infância, tomando como ponto de partida o mundo medieval no qual a criança era ignorada, vista como um ser inacabado, incompleto, por não ser adulto.

Ariès (1981, p.50) argumenta que até por volta do século XII também a arte medieval desconhecia a infância ou não a representava. As crianças eram caracterizadas nas artes por adultos em tamanho reduzido. Segundo o autor, a infância foi descoberta no século XIII “e sua evolução pode ser acompanhada

na história da arte e na iconografia (representação através de imagens) dos séculos XV e XVI” (p.65), sendo que seu desenvolvimento foi significativo a partir do século XVI e durante o século XVII, ao centralizar na inocência e na fragilidade o esboço de uma concepção de infância.

Além da arte, outros objetos que contribuíram para representar a compreensão que se tinha sobre as crianças servem como testemunho de um novo sentimento da infância, como, por exemplo, os trajes usados, os jogos e brincadeiras realizadas.

A criança se vestia igual aos adultos. A adoção de trajes peculiares a elas, que só aconteceu ao final do século XVI, representou uma separação da sociedade dos adultos e das crianças, começando a se desenvolver um outro olhar para elas. Os primeiros beneficiados foram os meninos burgueses ou nobres, já os filhos dos camponeses, artesãos, as crianças do povo e as meninas continuavam a usar trajes de adultos²⁹.

Durante o Renascimento, a criança é percebida pelo que lhe falta e por suas carências, cabendo à maturidade e à educação supri-las. É projetada na criança a argamassa do modelo do adulto. Por sua fragilidade física e moral, ela é encarada como um ser que deverá ser regulado, adestrado e normalizado para o convívio social. A ternura e a severidade são dois ingredientes utilizados, por vezes desproporcionalmente, na educação das crianças desde o século XVIII até os dias de hoje.

Com a possibilidade da inserção da criança na vida adulta pela educação, a infância deixa de ser vista como uma condição passageira, sendo a escola eleita o espaço por excelência de guarda dos pequenos até que se tornassem adultos.

²⁹ Em relação aos trajes usados pelas crianças e pelos adultos, percebi que a teoria apresentada por Postman em seu livro *O Desaparecimento da Infância* (1999), sobre o atenuamento da linha que separa a infância dos adultos, tem a sua confirmação se nos reportarmos para os dias de hoje, em que a indústria da moda faz com que o modelo de roupas usadas por adultos seja incorporado pelas crianças. As lojas de roupas de adultos têm expandido seus negócios em busca de conquistar no mercado um novo tipo de consumidor, a criança. Portanto, o que havia sido uma representação sobre um novo sentimento de infância ao final do século XVI, hoje marca justamente o contrário, já que o reconhecimento das especificidades da criança não é levado em conta pela indústria de roupas e a cultura adultocêntrica, que não considera a infância como um tempo de experiências, em que a comunicação com o meio, que tem o movimento como uma das formas de expressão, acaba por cobrar das crianças uma postura de seriedade e imobilidade.

Respalhada nesse pensamento, da infância como preparação para a vida adulta, pude percebê-lo, através das relações estabelecidas, em episódio destacado de uma das atividades realizadas pela educadora **Carla**. Ao realizá-la, ela pede às crianças que façam uma pintura nas folhas de papel pardo que estão pregadas nas mesas. Distribui os potes com as tintas, entrega um pincel para cada uma, entretanto não explica o objetivo da tarefa, tampouco se envolve na atividade com as crianças. Embora a forma como organizara o espaço para que a atividade fosse realizada, com as mesas unidas no meio da sala e as cadeiras encostadas na parede, tenha favorecido a interação entre as crianças, que conversavam entre si, em pé, em volta da mesa, ela não se preocupou em explicar a atividade, contextualizando-a, e nem estabeleceu trocas com elas, pois não perguntava sobre o que estavam fazendo nem fazia referência à tarefa que estava sendo desenvolvida. A impressão que se dava é que na sua presença ali era só para resolver conflitos, caso ocorressem.

Foi possível perceber que por não dar espaço para a criança optar por si, a educadora não levou em consideração a criança como um ser capaz de decidir, de perguntar, de inventar, de criar, de ter opinião e desejos, mas como um ser frágil, que deve ser conduzido, sem direito a voz e a ser ouvido. A atitude da educadora demonstrou uma prática alimentada por essas concepções, uma vez que as crianças aceitavam passivamente a atitude sem se manifestarem por meio de perguntas, questionamentos quanto ao material disponível ou a finalidade da tarefa. Além disso, todas deveriam realizá-la ao mesmo tempo e de maneira uniforme. Nesse sentido ao compreender a sala de atividades da Educação Infantil como um espaço de preparação da criança para a vida adulta, a educadora acaba favorecendo a dicotomia corpo/mente.

A partir de Ariès, outros estudiosos também se dedicaram ao estudo da infância, dentre eles dois pensadores e filósofos se destacam na evolução das idéias sobre a infância, John Locke (1632-1704) e Jean Jacques Rousseau (1712-1778).

Para Rousseau (2004), a origem da educação humana vem da natureza ou dos homens ou das coisas, como ele mesmo cita no livro I do Emílio:

Essa educação vem-nos da natureza ou dos homens ou das coisas. O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e a aquisição de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas (Rousseau, 2004, p.49).

O filósofo acreditava que a primeira educação tivesse que se dar pela preservação da inocência e da espontaneidade infantil. Consistia “em proteger o coração contra o vício e o espírito contra o erro” (op. cit, 2004, p.97) e não em ensinar a virtude ou a verdade. O ponto essencial da teoria rousseauiana é o respeito dos adultos pela inocência da criança, a infância deveria amadurecer nas crianças.

Se pudésseis nada fazer e nada deixar que fizessem, se pudésseis levar vosso aluno são e robusto até a idade de doze anos sem que ele soubesse distinguir a mão esquerda da direita, desde vossas primeiras lições aos olhos de seu entendimento se abririam para a razão; sem preconceitos, sem hábitos, ele nada teria em si que pudesse obstar o efeito de vossos trabalhos. Logo se tornaria em vossas mãos o mais sábio dos homens e, começando por nada fazer, teríeis feito um prodígio de educação. (Rousseau, 2004, p.97).

Para Rousseau, as capacidades inatas da criança se desenvolveriam em um ambiente apropriado, por meio da exploração, das descobertas e da imaginação. O tempo da infância está ligado ao conceito de aprendizagem e escolarização e reflete o interesse que a sociedade tem sobre sua educação. Marcados por Rousseau, outros teóricos procuravam novos métodos para se educar as crianças pequenas, cada qual com sua visão sobre o perfil do profissional mais adequado para trabalhar com os pequenos.

Locke apresenta a teoria da *tábula rasa* na qual a criança, ao nascer, seria como uma espécie de superfície maleável, moldável, na qual os adultos poderiam inscrever o que julgassem necessário, buscando promover seu desenvolvimento e crescimento com vista a uma ordem social harmônica (LOCKE, 1999).

Para esse filósofo, o importante era cuidar e formar os pequenos para se tornarem cidadãos civilizados, racionais e alfabetizados. A responsabilidade

designada aos pais e mestres-escola, por estarem mais próximos, era a de “escrever na folha em branco”.

As atividades das educadoras Selma, Mara e Rita remetem à concepção de criança proposta por Locke. A despeito de se constituírem como atividades diversas, com objetivos próprios, com grupos de crianças com idades diferentes, possuem a mesma percepção em relação à concepção de criança e infância em que o conhecimento e as habilidades humanas são adquiridos pela aprendizagem, enfatizando uma das dimensões do desenvolvimento infantil.

Apesar do reconhecimento que temos hoje (pelo menos no discurso) de que a criança é um sujeito que se posiciona com relação ao mundo no qual está inserida, ativa em seu processo de construção de conhecimentos e não apenas uma tábula rasa, muitas vezes as práticas realizadas pelos educadores caminham na contramão desse reconhecimento. Há uma forte tendência de escolarização ou didatização das atividades, mesmo aquelas que deveriam levar à expansão e à livre expressão das crianças, como é possível perceber nos episódios já descritos anteriormente e que volto a trazer nos fragmentos a seguir.

Selma chama uma criança de cada vez para andar em cima da linha e segura sua mão ao fazer o percurso. Ao terminar, a criança volta para seu lugar sentando-se novamente e esperando o outro colega fazer a atividade (Sessão reflexiva nº 09 realizada no dia 09/10/06).

Na atividade de Mara uma caixinha ia passando de mão em mão e, por escolha da educadora, parava numa criança, que abria e tirava um papelzinho que era lido pela Mara (Sessão reflexiva nº 08 realizada no dia 02/10/06).

Rita escolhia uma criança para ter seus olhos vendados por suas mãos e dizia apontando para as crianças: é esse? É esse? O que você quer dele? Eles escolhiam entre as opções e depois de se tocarem (beijo, abraço e aperto de mão) o escolhido sentava perto da educadora que reiniciava a pergunta, até que todas as crianças que se encontravam na rodinha tivessem sido escolhidas (Sessão reflexiva nº 11 realizada no dia 06/11/06).

Selma, em sua atividade, privilegia o movimento de maneira mecânica em que o deslocamento de partes do corpo no espaço é valorizado em

detrimento de outras dimensões que integram a pessoa (cognitivo e o afetivo), evidenciando a dicotomia corpo/mente.

Quanto à Mara, a maneira como ela conduz a atividade não propicia a autonomia, tampouco considera a integralidade das crianças, além de não trabalhar todas as dimensões que promovem o seu desenvolvimento, uma vez que a atividade exige uma postura passiva das crianças. Seria possível, por exemplo, substituir a palavra escrita por um desenho ou um código a ser decifrado pelas crianças. A educadora teria possibilitado, dessa forma, a exploração das linguagens oral e visual, o movimento e a imaginação, integrando as dimensões afetiva, cognitiva, motora, enfim, a pessoa.

Finalmente, Rita privilegia o cognitivo em detrimento do afetivo e do motor, sem exploração das emoções na atividade proposta. As crianças não manifestavam as emoções que deveriam estabelecer com o outro, um diálogo tônico esculpido no corpo, tornando-se visível ao outro.

A partir da segunda metade do século XX, três autores, Wallon, Vygotsky e Piaget se destacam por suas contribuições no campo da psicologia infantil através de suas idéias, causando grande impacto na produção de conhecimento e nas práticas educacionais, principalmente na educação infantil.

Wallon, Vygotsky e Piaget concebiam o desenvolvimento psicológico da criança de formas diferenciadas e, a partir dessas concepções, elaboraram teorias com enfoques diferentes, sendo que a de Wallon e Vygotsky, por terem a mesma base epistemológica, são mais próximas. Por ter outra base epistemológica, a teoria de Piaget encontrava-se mais distante das outras duas.

Os dois primeiros autores mostraram que a capacidade de aprender e conhecer é construída a partir de trocas entre o sujeito e o meio social. Concebem o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico no qual acontecem retrocessos, avanços, não ocorrendo de forma linear. Apesar de não serem concordantes em todos os aspectos, esses teóricos possibilitaram uma nova compreensão sobre o desenvolvimento infantil. A infância recebe um novo olhar, surge um caminho de redefinição, o de que a criança tem uma natureza própria, social e culturalmente definida.

A psicologia genética proposta por Wallon constitui-se em valioso instrumento para a educação, ao defender uma docência de melhor qualidade,

tanto no processo como no resultado da prática educativa. O princípio organizador de sua teoria é a integralidade dos planos afetivo, emocional, motor e a pessoa completa e em transformação constante, sem que se perca a unidade, perspectiva fundamental que deve ser percebida pelo educador.

Essa tendência a atividades escolarizadas, que se baseia apenas em um aspecto - cognitivo - remete a uma dicotimização entre atividades cognitivas e motoras que pode ser percebida através do episódio, já apontado anteriormente, no qual o objetivo da atividade da educadora era nomear os sentimentos e possibilitar a sua expressão.

Rita iniciou a atividade explicando às crianças que eles iriam trabalhar os sentimentos. Mostrou quatro círculos, cada um com um desenho contendo expressões diferentes, raiva, susto, alegria e tristeza. As crianças estavam sentadas em círculo junto com a educadora. Cada vez que mostrava um dos quatro círculos, perguntava qual sentimento estava sendo representado e pedia para que elas o expressassem, tarefa que realizavam sentadas nos próprios lugares (Fragmento da nota expandida 11ª sessão reflexiva).

Nessa atividade podemos perceber a dicotomia corpo/mente em função da orientação dada pela educadora a respeito da tarefa a ser realizada pelas crianças: elas deveriam realizá-la sentadas em seus lugares, ainda que a atividade exigisse a expressão com o corpo. A emoção estabelece uma comunicação com o outro devido à sua plasticidade corporal, sendo, portanto, intimamente ligada ao movimento que exterioriza as alterações emocionais.

Cerisara (1983, p.45) destaca a inter-relação entre o desenvolvimento do movimento e o desenvolvimento da afetividade infantil, para Wallon (1986, p.14), ao afirmar que “a atividade tônica é a matéria de que são feitas as emoções. Esta atividade é produto da relação imediata do movimento e da sensibilidade”. Assim, estão imbricados, na construção da pessoa, o movimento, a inteligência e a emoção.

Para Wallon, o movimento permeia toda infância. Ao utilizar o materialismo dialético como fundamentação filosófica e método de análise, suas idéias refletem que a direção do desenvolvimento vai do motor para o mental. Dessa forma, a liberdade de movimentos nas atividades contribui para que o conhecimento seja construído.

Portanto, independente do ambiente em que sejam desenvolvidas as atividades com as crianças, a prioridade seria focar o movimento como uma das formas de linguagem, de expressão, de interação com o meio, ou seja, de construir conhecimento.

Um outro episódio que foi palco de minhas observações demonstra a dicotomia entre cognição e desenvolvimento motor.

A educadora chamou as crianças para pularem para dentro e para fora do quadrado por ela desenhado, pois seu objetivo era trabalhar os conceitos dentro e fora. Feito isso, a educadora foi para dentro do quadrado junto com as crianças e por lá permaneceram sentadas cantando músicas sugeridas por elas. Os gestos sugeridos pelas músicas eram representados do lugar onde estavam, sentadinhas no chão (Nota expandida da 9ª sessão reflexiva – 09/10/06).

Ao usar na atividade o movimento de pular para dentro e para fora do quadrado, a educadora considerou mais o seu objetivo, que era ensinar às crianças os conceitos dentro e fora, do que as especificidades daquelas crianças de dois anos de idade, quais sejam, pular, rolar, fantasiar, dentre outros. A educadora poderia ter organizado a atividade de forma que as crianças pudessem experienciar esses conceitos livremente em situações que envolvessem brincadeiras com diferentes objetos, tais como caixas de papelão grandes para a criança entrar (dentro) e sair (fora).

Portanto, podemos perceber que, nessa tarefa, possuidora de uma perspectiva escolarizada, instaurou-se uma dicotomia entre atividades cognitivas e as que levam em conta as características específicas da criança pequena, ou seja, de movimentar-se.

A esse respeito, Mahoney (1999, p.15) aponta Wallon:

Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas essas ressonâncias têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa.

A teoria walloniana possui um traço constante em toda a sua extensão, a intenção de identificar e superar dicotomias, ao abordar o aluno como uma

pessoa completa, integrada pelas dimensões afetivas, cognitivas e motora, opondo-se à dicotomia corpo/mente que acaba por ser valorizada na perspectiva escolarizante.

Werebe (1986, p.27) observa que Wallon chama atenção sobre os inconvenientes observados, principalmente nos educadores, considerados como detentores da sabedoria e da verdade, de valorizarem somente aquilo que revelam, pois a criança necessita de espaço para “contestação e criatividade”.

Na verdade o que se busca é uma idéia do que é próprio da criança, daquilo que é específico da infância (sua linguagem, seu pensamento, suas especificidades e seu comportamento), ou seja, uma maior compreensão sobre a infância e a criança, seu significado e suas peculiaridades.

Ao estabelecer trocas com o meio, a criança dá significado a suas ações e na relação com o outro os conteúdos dessa aprendizagem ganham significado, uma vez que as interações sociais são importantes para o processo de aquisição de conhecimento. A linguagem tem um papel muito importante no desenvolvimento cognitivo, pois através de sua função de transmissora dos elementos culturais, possibilita à criança estabelecer relação entre signo e significado.

Nas várias formas de linguagens, entre elas o brinquedo e a brincadeira, estão contidas características da ação infantil (imitação, repetição, interação com os pares, imaginação) úteis para a compreensão e transformação do mundo em que as crianças estão mergulhadas.

Ao considerar a educação infantil numa perspectiva em que a cultura e a interação social são importantes para o desenvolvimento da criança, rompa-se com a visão de que ela seja um ser inacabado, um ser em preparação, um vir a ser. É nesse contexto que a criança passa a ser considerada como sujeito de direitos, que tem formas diferentes de pensar e agir e que se torna adulta. Sua maneira de compreender o mundo é construída historicamente junto com seus pares, tendo o meio cultural como mediador do processo de desenvolvimento.

Sob essa perspectiva, podemos perceber que as mudanças ocorridas nas produções científicas, na economia (a globalização, a virtualização, a tecnologia), na política e na sociedade (a racionalização do tempo, das relações, a inversão de valores) através dos séculos causaram grandes

modificações nos modos de pensar dos homens e, conseqüentemente, nas formas de se ver a criança e a infância.

As nossas imagens de criança foram se compondo de acordo com o modo de percebermos o mundo e o homem, saberes esses que fomos adquirindo na cultura e no diálogo com os teóricos. O imaginário, as experiências de vida e até mesmo as atividades orientadas pelas educadoras nos ajudaram a compreender as diferentes concepções que acompanham as crianças e a infância.

Ao analisar as atividades orientadas por essas educadoras, percebi como essas concepções se materializam em suas práticas educativas. Mara, por exemplo, permaneceu o tempo todo sentada com as crianças e dirigiu a atividade do início ao fim, ou seja, leu a ação que as crianças deveriam realizar, serviu de modelo para que as crianças a imitassem e definiu o tempo para a realização da tarefa. Em face a isso, reportei-me à sua apresentação ao grupo de pesquisa na primeira sessão reflexiva, na qual afirmara não gostar de atividades agitadas, de preferir as mais paradas, à dificuldade em ouvir sua voz durante as transcrições das sessões reflexivas, pois falava muito baixo, e à sua postura corporal usualmente muito contida.

Carla, por sua vez, gesticulava muito durante as sessões reflexivas, era bem expansiva ao falar e chegou a comentar que adorava fazer bagunça, só não fazia mais porque não era permitido e afirmava que a criança deve ter espaço para se desenvolver. Realmente, em sua atividade videogravada, percebi que a educadora, ao afastar as cadeiras e a colocar as mesas unidas no centro da sala para que as crianças tivessem espaço para a atividade de pintura, organizara o ambiente, propiciando a interação e a liberdade de movimento às crianças.

Assim, modos de olhar e de pensar a criança vão sendo construídos, da criança considerada como um vir a ser à criança como sujeito de direitos, superando, em alguns casos, as representações que temos acerca da infância, para focá-la enquanto categoria social historicamente construída. Uma tarefa difícil e desafiadora.

As representações das crianças, ao longo da História, produziram um efeito de ocultação da realidade dos mundos sociais e culturais da infância que,

como categoria social e estatuto de objeto sociológico, desenvolveu-se mais significativamente a partir da década de 1990.

Segundo Sarmiento (2007, p.29), autores como James, Jenks e Prout (1998, p. 3-34) distinguem as imagens da criança a partir de dois períodos, “o pré-sociológico” em que o trabalho da “imaginação” social da criança a considera como sujeito singular, abstrato, excluída do próprio contexto social e o período da “criança sociológica”, cujas imagens são produzidas contemporaneamente, resultantes da interpretação das crianças a partir de propostas teóricas das ciências sociais.

As imagens do período pré-sociológico se referem à criança má cujo corpo e natureza precisam ser domesticados e controlados, que tem como referência filosófica a teoria de Thomas Hobbes³⁰; à criança inocente, fundada no mito da beleza, da pureza e da bondade criado por Rousseau em sua obra *Emílio* ou da Educação e à criança de John Locke, considerada pelo filósofo como tábula rasa, cabendo à sociedade a missão de modelá-la com o objetivo promover a ordem social. As idéias desse filósofo inglês (século XVII) precedem as concepções desenvolvimentistas que aparecem séculos mais tarde: Piaget, Vygotsky e Freud.

Essas concepções sobre criança e infância foram sendo apropriadas pelo senso comum, impregnando as ações cotidianas que acabam por justificar as relações entre adultos e crianças.

No caso desta pesquisa, percebi que as ações das educadoras com as crianças enfatizavam uma das dimensões da pessoa, a cognitiva, em detrimento das dimensões afetiva e motora, o que acarreta a valorização da mente sobre o corpo, cuja origem se encontra nas concepções de infância e criança presentes no período pré-sociológico a que se refere Sarmiento.

Cabe buscar conhecimentos que desconstruam essas imagens sedimentadas, para que as crianças possam ser percebidas na complexidade de um mundo plural do qual sofrem influências. A impossibilidade de se falar sobre infância(s), de se considerar as influências culturais de cada região ou sociedade, as particularidades dos contextos precisam ser revistas.

³⁰ Maiores informações na Coleção Os Pensadores. **Hobbes**. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1999.

As várias condições sociais em que as crianças vivem são o principal fator da heterogeneidade da infância, por isso a destacamos no plural - infância(s). Aspectos como etnia, classe social, cultura e gênero são importantes para a caracterizar a posição social ocupada por cada criança.

Para Wallon, citado por Nadel-Brulfert (1986), a relação homem-meio deve ser compreendida com base no materialismo histórico, influenciada constantemente de um lado pelas “relações materiais entre a natureza e a sociedade humana e, de outro, no contexto histórico das aquisições realizadas e das modificações que elas impõem ao mundo” (p.19), o que mostra sua percepção sobre a importância do meio cultural para o desenvolvimento da criança.

Ao serem consideradas como atores sociais de direitos, reconhece-se a capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas”³¹ (SARMENTO e PINTO, 1997, p.21).

As culturas da infância³², produzidas socialmente e constituídas historicamente, carregam as marcas dos tempos e são alteradas pelo processo histórico de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças e que regem as possibilidades das suas interações, entre si e com os outros membros da sociedade. Os jogos infantis, as produções culturais dos adultos para as crianças e as produções culturais nascidas das interações com seus pares constituem-se em culturas da infância, geradas no contato com os adultos, não sendo a reprodução das culturas adultas.

Dependendo da forma como concebemos as crianças - seja como um mini-adulto, tábula rasa, um vir a ser, um tempo de preparação para a idade adulta, ou como um ser histórico-cultural e sujeito de direitos -, nossa prática educativa poderá ser influenciada ou será reflexo de algumas dessas concepções. É através de pequenas atitudes, gestos ou palavras que essa cultura se mostra reproduzida. Levando essa idéia em consideração, percebi, a

³¹ Compreendido como “capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e da acção intencional, que são distintos dos modos dos adultos de significação e acção”. (Sarmiento, 2003, p.3)

³² “Conjunto estável de actividades ou rotinas, artefactos, valores e idéias que as crianças produzem e partilham em interação com os seus pares” (CORSARO e EDER, 1990 cit por SARMENTO, 2003 p.11).

partir da observação das experiências de duas educadoras, que as suas concepções acerca da criança e infância podem estar em processo de reconstrução. Há um movimento dialético por parte delas no espaço das sessões reflexivas, ao (re)verem as suas atividades com as crianças. A educadora Carla questiona a visão da criança como um mini-adulto, comentando que “eles são muito pequenininhos, são nenéns, para realizarem determinadas tarefas e reclamam comigo – tia, eu não quero fazer” (Sessão reflexiva nº 09 realizada no dia 09/10/06).

Quanto à educadora Sonia, percebi que a sua atividade com as crianças propiciara espaços de movimentação livre e de autonomia.

Algumas crianças se dirigiram para uma mesa com objetos de maquiagem e começaram a se pintar. Outras pegaram óculos, bonecas, fogão, carrinho de bebê, cadeiras e soltaram a imaginação. Circulavam livremente pela sala que recebeu uma organização diferente do espaço físico. A educadora interagiu com as crianças, conversava sobre as brincadeiras que traziam coisas relativas ao seu cotidiano e até participou de um passeio de ônibus que foi por elas organizado (Nota expandida da sessão reflexiva nº10 realizada no dia 23/10/06).

Pela forma como interagiu com as crianças, possibilitando-lhes reinventar, imaginar, transformar uma coisa em outra, dar significados diferentes a uma ação ou objeto, foi possível analisar que a educadora Sonia considera que a criança tem saberes e deve ser respeitada como um ser de direitos. Entretanto, há uma contradição no seu discurso, ao propor a atividade às crianças “Agora nós vamos brincar ‘livre’ de casinha” (sessão reflexiva nº 10 realizada no dia 23/10/06).

Nas atividades e reflexões dessas educadoras, percebo um processo de mudança nas suas concepções de criança e infância que envolve contradições entre o discurso e a prática.

Dessa forma, saliento a proposta que destaca a necessidade de a infância ser estudada em si própria, de partir das crianças, para o estudo das realidades deste tempo, de forma a captar os sentidos que elas produzem para suas experiências. Para tal, é necessário eleger a categoria social da infância como o próprio objeto de pesquisa, escutando a criança e refletindo sobre o que ela diz numa perspectiva multidisciplinar. Tornar-se-ia possível, então,

perceber os sentidos vindos das interpretações de suas experiências enquanto crianças e como interpretam o mundo dos adultos. Penso que se faz necessário que as imagens de criança e infância recebam um outro olhar, a valorização da sua própria maneira de ver o mundo.

Assim, quem sabe, poderemos redescobrir novos espaços, novas formas de elas serem pensadas e educadas. O processo de reflexão vivenciado pelas educadoras Carla e Sônia num espaço de discussão de forma crítica e colaborativa levou-me à questão da formação do professor de Educação Infantil, seja ela inicial ou continuada, no contexto da própria instituição.

4.2 Formação do educador ou formação do educador de crianças pequenas. Existe diferença?

A formação psicológica dos professores não pode ficar limitada aos livros. Deve ter uma referência perpétua nas experiências pedagógicas que eles próprios podem pessoalmente realizar.

Henri Wallon

Por esta epígrafe percebe-se o interesse e a importância dada por Henry Wallon à educação e, conseqüentemente, à formação dos educadores. Como a teoria walloniana tem como base que o ser humano se constitui pela integralidade da pessoa, do afetivo com o cognitivo e o motor, é desejável que o educador observe a criança como uma pessoa completa, integrada e contextualizada. Mostrando coerência com sua teoria do desenvolvimento, Wallon percebe a formação dos educadores de maneira global em que teoria e prática estejam juntas, integradas, o que deve ser referência constante em suas experiências pedagógicas. Portanto, pensar sobre a formação é pensar a prática pedagógica.

Ao reportar à importância da teoria como instrumento que auxilia na reflexão sobre nossas práticas, aprimorando o olhar e ajudando na interpretação, Almeida (2004) afirma que Wallon chama atenção para que a formação dos professores tenha respaldo nas experiências realizadas, não ficando limitadas somente aos livros.

Mais uma vez podemos perceber a coerência em sua proposta teórica que reconhece a importância da integralidade entre teoria e prática e não uma em detrimento da outra. Como as práticas pedagógicas atingem todas as dimensões da pessoa, têm por objetivo promover o desenvolvimento de todas essas dimensões e, ao priorizar uma determinada dimensão, modifica as outras.

O conhecimento teórico-prático da realidade é um pressuposto básico na formação do educador. Ao aproximar a teoria dos saberes e fazeres cotidianos, as educadoras contribuem para melhorar a qualidade do seu trabalho. Percebi isso no discurso das educadoras, quando, no decorrer da primeira sessão reflexiva, ao se apresentarem ao grupo de pesquisa, estabeleceram relação entre teoria e prática como suporte para suas atividades.

Selma: *eu acho que a faculdade nos dá a teoria, o embasamento, nos orienta pra gente poder estar estudando. E a prática é só no dia a dia, porque a teoria você vai encaixando de acordo com o que você vai trabalhando com a criança. Então eu vejo que ela te dá todo o alicerce, todos os instrumentos (Transcrição da sessão reflexiva nº01 - 07/08/06).*

Mas como acontece a relação da teoria e prática educativa? Ao pensarmos a formação do educador infantil, mais especificamente daquele que trabalha com crianças pequenas de 0 a 3 anos nas creches, como é feita? Será através da formação inicial, nos cursos de Pedagogia e Normal Superior? Nesse caso, quais os fundamentos que norteiam essa formação? Baseiam-se em uma pedagogia transmissiva, centrada no professor, ou praticam uma pedagogia que prioriza a participação do aluno, apostando na importância do diálogo entre ele e o professor?

Ao pensar sobre formação de professores, recorri a alguns aspectos históricos da Educação, buscando articular as influências que nortearam a Educação Brasileira com a atuação dos professores. Acredito que, para compreendermos sobre essa formação, seja importante contextualizar aspectos históricos da profissão docente e da creche.

Nossos colonizadores, ao submeterem a conversão dos indígenas à fé católica pela catequese e pela instrução, transmitiram as matrizes positivista e cristã em seus ensinamentos. Esta era uma das diretrizes básicas que

constava no Regimento, política ditada por D. João III no ano de 1548. Assim, pode-se relacionar a vinculação da organização escolar no Brasil-Colônia com a política colonizadora dos portugueses.

O pensamento cartesiano influenciou na forma como os jesuítas instruíam os descendentes dos colonos e catequizavam os índios, sendo esta uma perspectiva que predominou no panorama da infância e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas no Brasil. Tal formação, marcada por uma intensa 'rigidez' na maneira de pensar e, conseqüentemente, de interpretar a realidade, é uma característica que parece ainda hoje fazer parte do pensamento hegemônico.

Na segunda metade do século XVIII, a profissão docente se destaca na história da Educação brasileira. Com a expulsão da Companhia de Jesus dos domínios portugueses, inicia-se no país o processo de laicização da instrução e os professores, antes amparados pela Igreja, foram substituídos pelos recrutados pelas autoridades estatais.

No Brasil a instrução primária tem sua organização iniciada no princípio do século XIX, quando o Estado controlava a educação formal. Nesse período nota-se o processo de normatização (através da exigência de um currículo mínimo, de juramento), consolidando, ao longo do século XIX, a imagem do professor. Ao serem contratados como funcionários do Estado, este passa a definir regras para selecionar e nomear os professores.

A partir das décadas de 30 e 40 do século XIX, inicia-se no Brasil o processo de institucionalização da formação docente com o surgimento das primeiras Escolas Normais. Nóvoa (1995) afirma que essas escolas tinham por objetivo controlar o corpo docente que havia conquistado importância nos projetos de escolarização de massas. Elas também propagavam uma concepção dos professores como centro de difusão e transmissão de conhecimentos.

A discussão sobre as práticas de formação de professores e como eles a percebem começam a se desenvolver na realidade educacional brasileira a partir de contestações sobre o fracasso escolar. Os problemas enfrentados pela escola quanto à aprendizagem e a má sucessão escolar eram atribuídos, na década de 1970, às crianças social e materialmente carentes.

A partir dos anos 1980, esses problemas são atribuídos a fatores internos, conferindo “centralidade à figura do professor como agente importante na criação de condições de apropriação, pelas classes populares, da cultura erudita” (Micarello, 2006, p.21). Nesse sentido analisar a relação do professor com o saber passa a ser importante.

Pesquisas sobre as práticas dos educadores começam a se desenvolver, apontando lacunas presentes na formação (a dicotomia entre teoria e prática) e a necessidade de compreender sua atuação numa dimensão maior (nos contextos e com os sujeitos comprometidos).

Os problemas na maneira como se constitui um conhecimento profissional vêm sendo acumulados devido à falta de nitidez sobre o perfil profissional desejado nos cursos de formação, que não têm respeitado as especificidades da Educação Infantil.

A formação do professor de Educação Infantil, historicamente, foi institucionalizada na Escola Normal e nos Institutos de Educação, as quais, como fora mencionado, propagavam a concepção dos professores como transmissores de conhecimento. Em minha análise, a educadora Mara, cuja formação se limita ao magistério do ensino médio, recebeu influência dessa concepção. Ao analisar o episódio referente a uma de suas atividades a que já fiz referência anteriormente no capítulo da metodologia em que ela escolhe uma criança para tirar o papel de uma caixinha, que continha a informação da tarefa a ser realizada, **Mara** não possibilita às crianças uma maneira própria de representação do movimento que a tarefa sugeria. Ela leu a informação da tarefa registrada no papel, representou-a com o próprio corpo para que as crianças pudessem repeti-la, transmitindo, assim, a sua forma de interpretar a mensagem, perdendo, portanto, a oportunidade de incluir a participação das crianças de forma espontânea na atividade, interpretando as tarefas sugeridas pelas mensagens de maneira própria.

A pedagogia da transmissão, segundo Oliveira-Formosinho (2007), tem sua lógica centrada nos saberes, no conhecimento que pretende propagar, nos saberes a serem transmitidos e parte de uma escolha unidirecional, neutralizando as “dimensões que contextualizam esse ato de transmitir” (p.17), caracterizando-se, portanto, como uma pedagogia tradicional.

Werebe (1986) aponta que, para Wallon, o ensino tradicional é organizado “a partir de uma seleção de atividades e das aquisições cognitivas consideradas mais importantes” (p.27), sendo em geral, demasiado intelectualista.

Por estar desligada de interação com outros meios, essa pedagogia resiste e se perpetua por representar um processo simplificado que se centra na regulação, na previsibilidade e na segurança de sua concretização. O papel da educadora de crianças pequenas em muitos aspectos é similar ao dos outros professores na formação, contudo o seu trabalho se diferencia dos demais por suas especificidades e por apresentar características que lhe são peculiares.

Essa falta de clareza do perfil profissional do educador de crianças pequenas está refletida na configuração do currículo, em cursos fragmentados e distantes da prática pedagógica, levando a dificuldades no curso de formação profissional.

Em função da necessidade da “formação do professor com perfil adequado às características de alunos em diferentes fases de seu desenvolvimento” (SILVA (b), 2006, p.76), as atenções se voltaram para a constituição do conhecimento dos profissionais de Educação Infantil direcionando à educação da criança pequena. Assim, o cuidar e o educar tornam-se presentes na definição de programas e do perfil do educador.

Nesse percurso histórico, a creche surge como instituição que trabalha com crianças pequenas. De acordo com Didonet (2001), as referências históricas sobre a creche apontam sua criação com a finalidade de cuidar das crianças de mães que trabalhavam fora. As instituições que surgiram durante a primeira metade do XIX, em alguns países do continente europeu, deram-se por iniciativas reguladoras da vida social, envolvendo a industrialização e a urbanização.

A partir da Revolução Industrial na Europa, a mulher passa a trabalhar nas indústrias têxteis, não tendo com quem deixar os filhos para que fossem cuidados. É com um sentimento assistencial, filantrópico e de caridade que a criança passa a ser atendida fora de casa. No Brasil, com a estruturação do capitalismo e a crescente urbanização no século XX, encontram-se referências à criação de creches no país. Surgem as primeiras creches brasileiras na

década de 1920 com a proposta de guardar as crianças durante o trabalho das mães, sendo considerada substituta materna em relação aos cuidados com as crianças.

Segundo as idéias de Haddad (1993), a creche passa a ser organizada a partir de teorias científicas advindas das diversas áreas: medicina higienista, psicologia, serviço social, pedagogia imprimindo novos contornos ao modelo existente. A psicologia, por exemplo, defendia a relação mãe-criança como sendo fonte para o desenvolvimento sócio-emocional infantil. Assim, foi necessária a reavaliação da razão adulto-criança e do perfil das profissionais, surgindo a necessidade de terem formação.

Silva(b) (2006) nos traz como os primeiros teóricos da educação infantil viam esse profissional. Rousseau (século XVIII), precursor da educação de crianças, defendia a mulher como educadora natural para essa faixa etária. Considerada como frágil e sensível, deveria dedicar-se à educação de um outro ser, a criança, que deveria ser protegida. Froebel (século XIX) construiu um ambiente denominado “jardim de infância”, baseado na figura da “jardineira” que precisava lidar com as crianças com todo amor e carinho. Já Montessori (século XX), que reforçava o mito da maternidade na educadora de criança de zero a seis anos, a quem cabia, no papel de ‘mestra’, orientar e facilitar o processo de aprendizagem, norteando o dia-a-dia escolar conforme os interesses e necessidades da criança.

Segundo Micarello (2006, p.34-35), a ênfase nos dotes femininos como condição para o exercício de educar repercutiu no modo como a docência, principalmente a de crianças pequenas, foi se organizando como profissão. Na visão dos teóricos referidos no parágrafo anterior, a mulher era considerada uma educadora natural, paciente, que age com bom senso para cuidar das crianças, vistas por eles como um ser bom. Dessa forma, a idéia do profissional que trabalha com crianças pequenas se caracteriza como uma tarefa que oscila entre mãe e educadora. Anteriormente à LDB nº 9394/96, a educadora não tinha formação específica para atuar com crianças pequenas, porém a experiência com seus próprios filhos propiciava-lhe condições para assumir essa função.

Durante as décadas de 1970 e 1980, inicia-se o percurso de luta por creches pelos movimentos sociais e pelas mulheres trabalhadoras,

reivindicando atendimento à criança para que pudessem aumentar a renda familiar por meio do trabalho remunerado além do estabelecimento de leis que lhes consentissem direitos, pois a preocupação era de uma educação voltada para as necessidades infantis.

Assim, suas reivindicações culminaram em artigos na Constituição Federal de 1988 amparando as crianças de 0 a 6 anos, reconhecendo-as como sujeito de direitos, sendo dever do Estado e da família a sua educação.

Atualmente a creche vem trilhando um caminho novo. De acordo com Didonet (2001), hoje é uma instituição de cuidado e educação, função realizada por todos os profissionais que interagem com a criança.

A década de 1990 no Brasil originou importantes mudanças no cenário educacional, principalmente no que diz respeito à Educação Infantil, ao trazer, através de reformas, o âmbito de ação da Educação nas instituições de Educação Infantil. O RECNEI (1998), documento publicado pelo MEC, reconheceu o que foi estabelecido na LDB nº 9394/96, e passou a ser uma orientação para elaboração de currículos da Educação Infantil. Além disso, deu-se a aprovação do FUNDEB³³ pela lei nº 11494/2007, que, regulamentado no dia 20 de junho de 2007, dispõe que a Educação Básica atenderá a estudantes de creches, educação infantil e especial, ensino fundamental e médio e educação de jovens e adultos até o ano de 2021.

Essas mudanças, impulsionadas por movimentos sociais variados, levaram associações profissionais e acadêmicas a debates sobre a necessidade de definição clara da “natureza educacional do trabalho realizado em todas as modalidades de atendimento coletivo das crianças na faixa etária de 0 a 6 anos de idade” (Campos, 2002, p.XIII).

Respeitando tais especificidades, a área da Educação estaria mais bem preparada para atender com qualidade às crianças. Incorporadas à LDB nº 9394/96, as exigências de formação definiram como meta a formação em nível superior e, como exigência mínima, a formação em nível médio (magistério), o que pode ser considerado um avanço.

Campos (2002) afirma que o Conselho Nacional de Educação, através de pareceres, vem definindo metas para a política educacional, dentre eles

³³ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

documentos que estabelecem diretrizes para a formação dos profissionais. Infelizmente, ainda hoje, na prática, há uma distância entre as garantias legais e o trabalho nas instituições de Educação Infantil.

Tais avanços levantam desafios, uma vez que ainda se evidenciam práticas e discursos na perspectiva assistencialista, predominante na trajetória histórica de atendimento da creche, e no modelo tradicional de escola, predominante no ensino fundamental que, além de não ser adequado, não atende às especificidades da criança de 0 a 6 anos.

Historicamente, as instituições de Educação Infantil têm suas práticas pedagógicas orientadas por diferentes concepções educativas, esboçadas por três tendências: a assistencialista compensatória das carências infantis; a escolarizada (instrucional) de caráter antecipatório com vistas à preparação para o ensino fundamental e a que pretende recriar as crianças, para que “espontaneamente-naturalmente” aprendam pelo convívio social e lúdico com outras crianças” (Cerisara, 1995 p.67).

A mesma autora aponta que, da maneira como estão implantadas as instituições de Educação Infantil no país, seu caráter parece não ter “superado as polarizações entre assistir e educar, historicamente construídas, uma vez que tanto o predomínio de uma quanto a outra, caem em versões reducionistas”, prejudicando a qualidade do trabalho realizado com as crianças. A assistência é percebida como antecipação da escolarização formal na qual o conhecimento é tratado de maneira fragmentada.

Bondioli (1998) destaca que a creche, buscando por sua identidade própria, importava modelos de pedagogia de maneira acrítica, sendo a pré-escola ponto de referência. As estratégias utilizadas para se conseguir objetivos formativos precisos se dão pelo privilégio de habilidades cognitivas e lingüísticas. O uso de pedagogias que não são coerentes com o projeto de cuidado/educação de crianças pequenas pode acarretar em escolhas inconsistentes.

Os últimos dois séculos deixaram de herança modos de fazer pedagogias contrastantes, apresentando características bastante definidas, uma centrada no modo de transmissão e a outra no modo da participação.

A descrição feita pelas educadoras Selma, Mara e Rita, sobre as atividades que desenvolvem com as crianças, levou-me à interpretação de que

suas práticas estão fundamentadas por uma pedagogia que não considera a especificidade do trabalho com crianças pequenas.

Embora o discurso de Selma afirme que a teoria dá suporte para sua prática, quando analisa sua atividade e a comenta durante a 9ª sessão reflexiva, percebe-se que ainda não conseguira superar o seu caráter instrucional:

Apesar de eu dar os comandos, foi trabalhada de forma lúdica a questão do equilíbrio, as noções de dentro e fora e lateralidade. Eu interagi com as crianças (Transcrição da 9ª sessão reflexiva realizada no dia 09/10/06).

Da mesma forma, observei nas atividades de Mara e Rita a prática da transmissão, o direcionamento de seus objetivos no sentido da aquisição de capacidades, da compensação do que consideram como déficits. Suas ações comunicavam ênfase no professor e na transmissão, os conteúdos abordados centravam-se na linguagem adulta e o material utilizado estava estruturado segundo as normas vindas do professor.

A formação do profissional de Educação Infantil não pode ser realizada através do repasse de informações e técnicas, como demonstraram as educadoras da creche, ao transmitirem conhecimentos e não oportunizarem a participação da criança através da mediação da educadora como mediadora na construção do conhecimento. O profissional deve conhecer sobre o desenvolvimento infantil e compreender a criança como sujeito de cultura e social, buscando uma formação capaz de superar concepções frágeis da criança como sujeito dependente da intervenção direta e constante do professor.

Portanto, ao refletir sobre as características singulares do desenvolvimento da criança pequena, temos que pensar uma educação que leve em consideração que ela depende do adulto física, emocional e socialmente. Nesse sentido, embora seja difícil delimitar espaços rígidos para o papel do educador, é preciso que este se pautem em novos conhecimentos, no desenvolvimento de novas práticas e no planejamento de ações para educá-la.

Wallon afirma, em artigo sobre a Psicologia e a Educação da Criança (1986), que “o erro da Educação, em nossas sociedades modernas, foi

desconhecer em demasido as primeiras etapas do desenvolvimento e impor prematuramente à criança maneiras de pensar e de agir posteriores, ou seja, as do adulto” (p.153).

A falta na formação de conhecimentos sobre as especificidades do desenvolvimento da criança leva a uma dicotomização das atividades cognitivas e motoras, devido ao fato de se privilegiar as atividades intelectuais em detrimento de pensar a criança na sua integralidade.

Inverso à tradição intelectualista do ensino, Wallon (1975,1979) não considera como meta exclusiva da Educação o desenvolvimento intelectual, ao contrário percebe-a como meio para a meta maior do desenvolvimento da pessoa, sendo a inteligência parte integrante da constituição da pessoa.

Na ausência de uma reflexão mais aprofundada sobre a nossa prática, incorporamos muitas vezes uma visão fragmentada do homem como um ser não integral, marcado por rupturas e cisões reforçadas por teorias que valorizam dualismos: razão/emoção, corpo/mente, feio/belo. Tal perspectiva influencia as práticas pedagógicas, fazendo-se presente na sala de atividades da Educação Infantil e trazendo conseqüências para o desenvolvimento das crianças. Assim, a prática pedagógica na Educação Infantil conduz-se ao reboque das séries iniciais do ensino fundamental, através de práticas escolarizadas³⁴, o que nos leva a perceber que a visão da infância como um tempo de preparação para o ensino fundamental é uma concepção predominante entre nós.

De acordo com Kishimoto (2002, p. 107), a pedagogia da infância representa um momento de acerto, ao exigir um corpo de conhecimentos que sejam capazes de atender às especificidades das crianças de 0 a 6 anos e de 7 a 10 anos. As práticas adotadas em cursos de formação que não fazem diferenciação quanto à formação de profissionais que educam crianças de 0 a 10 anos representa um desencontro nas concepções e ações.

Nessa perspectiva, torna-se necessária a mudança de perfil do profissional que atua nas instituições de Educação Infantil, que não pode mais ficar limitado, principalmente nas creches, à realização de cuidados físicos ou à

³⁴ De acordo com Kishimoto (2002, p.107), “o termo é utilizado freqüentemente por educadores da pequena infância para justificar o excesso de leitura, escrita e cálculo nas atividades infantis”.

preparação para o ensino posterior, sendo preciso, portanto, ações de formação para que se efetuem mudanças na qualidade do atendimento oferecido.

Isso posto, podemos considerar o profissional de educação de crianças pequenas como um educador que deve levar em conta as especificidades da criança, a clareza nos objetivos a serem desenvolvidos, a organização de espaços para que possam possibilitar e promover o desenvolvimento infantil, através das relações humanas, dos objetos e ambiente físico e dos conhecimentos oportunizados pelas interações sociais, sendo, portanto, diferente a formação desse educador em relação ao de crianças maiores.

Para a educadora desempenhar suas atividades, é necessário ter consistência, organização e coerência no direcionamento da sua ação docente. É preciso que tenha clareza nos objetivos, devendo sua ação ser permeada pelos fins para os quais está educando as crianças.

Nas observações realizadas a partir das atividades desenvolvidas pelas educadoras, percebi incoerência entre os objetivos propostos por elas e as necessidades das crianças. Na atividade de brincadeira de casinha proposta pela educadora Sonia, a finalidade pretendida era trabalhar a socialização e a disciplina, sendo que o enfoque nesta última foi justificado com o fato de que as crianças sempre querem o objeto que está de posse do outro, o que oportuniza o surgimento de conflitos.

Ao passar as informações às crianças, usara a expressão livre de casinha, mas, ao organizar o espaço, não criou os ambientes de uma casa. Ao explicar o motivo da atividade ser “casinha livre”, justificou, dizendo:

Porque às vezes, eu dou atividades de casinha dirigida, entendeu? [Isto acontece] quando eu quero atingir um objetivo específico. Por exemplo: hoje eu quero brincar de mercearia, hoje nós vamos brincar de médico. Aquele dia [o da filmagem de sua atividade] ia ser casinha livre, então eles já sabem que quando é casinha livre, eles não questionam, podem brincar do jeito que quiserem. (Transcrição da 10ª sessão reflexiva 21/08/06).

Em resposta a uma pergunta sobre a organização do espaço para que a atividade de brincadeira pudesse acontecer, Sônia descreveu como a havia organizado:

Eu afasto as mesas, deixo as cadeiras soltas, sempre tiro o colchonete, porque alguns gostam de dormir. Deixo sempre umas mesas pra eles imaginarem o que pode virar. Vocês viram que o fogão virou carrinho de picolé? (Transcrição da 10ª sessão reflexiva 21/08/06).

O que a educadora não compreendera foi a questão abordada com relação ao objetivo da brincadeira, visto que havia sido falado inicialmente, na rodinha com as crianças, que elas iriam brincar livremente de casinha. Uma coisa é se referir ao brincar livremente disponibilizando os brinquedos, a outra é dizer “livre de casinha”. Nesse sentido, ficou confuso, visto que ela deu a entender que era para brincar de casinha, mas, ao mesmo tempo, não havia os ambientes de uma casa, existiam outros espaços que usualmente não compõem a sua organização. O questionamento foi sobre o entendimento que fica para as crianças quando se propõe um objetivo e se disponibiliza o espaço e o material diferentes da atividade sugerida, pois brincar de casinha remete a alguns recursos, tais como: panelinhas, fogão, espaço do quarto etc, além de objetos e espaços que a criança possa imaginar como substitutivos a eles.

Nesse episódio fica registrado que a educadora não percebeu que, para as crianças pequenas, a clareza nos objetivos da atividade é importante para a compreensão do que está sendo proposto. Wallon, após ter lido Makarenko (educador soviético -1888-1939), extraiu algumas considerações que devem compor o papel do educador, quais sejam, o de “busca constante de uma definição clara dos objetivos a atingir e a relação teoria e prática” (apud. Almeida, 2004, p.128).

Entretanto, há que se considerar que a formação dos profissionais que atuam com crianças pequenas foi realizada em um tempo e um espaço em que não havia perspectiva para uma pedagogia da Educação Infantil. Construir essa pedagogia própria para a área caracteriza-se na busca da especificidade do trabalho a ser realizado com crianças na faixa etária de 0 a 6 anos e na superação do caráter escolarizante presente nas instituições de Educação Infantil.

A pedagogia da relação sugerida por Bondioli (1998) é uma expressão que foi freqüentemente usada para designar a especificidade educativa da creche. Tal proposta é definida por se contrapor a uma pedagogia que considera a creche como versão em miniatura da escola. Ao ser assumida,

significa dizer não a atividades que mais parecem com pequenas lições do que com brincadeiras de livre descoberta, rompendo também com a organização rígida dos tempos, espaços e das interações dos grupos infantis que enfraquecem a espontaneidade das relações. Em termos gerais, a pedagogia da relação é uma intervenção educativa que atua sobre o sistema de trocas sociais, que o utiliza como instrumento de crescimento. Através das relações compartilhadas feitas por palavras, gestos, ações, situações recorrentes, constrói-se um caminho em direção à autonomia.

Assim, a pedagogia da relação deve ser compreendida como ajuda na construção pessoal, por parte de cada criança, da própria identidade pessoal, na qual o desenvolvimento da socialização não é percebido como somente capacidade de adaptação a regras estabelecidas, já que a creche é local que oferece ocasiões de vida social com outras crianças e, com diferentes figuras adultas.

Oliveira-Formosinho (2007) observa que a pedagogia ressignifica a práxis, ao organizar-se em torno dos saberes que se constroem na ação situada em articulação com as concepções teóricas e com as crenças e os valores de maneira interativa e constantemente renovada.

Pedagogos como Dewey, Freinet, Malaguzzi, Paulo Freire, Sérgio Niza citados por Oliveira-Formosinho (2007), ao buscarem por uma pedagogia que apresentasse alternativas significativas em que a criança é respeitada em seus direitos de participação, tiveram a necessidade de desconstruir a pedagogia tradicional.

Para Oliveira-Formosinho, uma pedagogia centrada na práxis de participação procura:

Responder à complexidade da sociedade e das comunidades, do conhecimento, das crianças e de suas famílias, com um processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, entre esses pólos em interação e os contextos envolventes. (2007, p.15)

A pedagogia participativa pensa seus atores como ativos, competentes, como co-construtores do seu percurso de aprendizagem, capazes de construir a interatividade entre saberes, crenças e práticas.

A autora aponta que “a participação implica a escuta, o diálogo e a negociação” (2007, p.19), representando um elemento importante “de complexidade desse modo pedagógico”. As tarefas centrais da pedagogia da participação são: construir contextos educativos que permitam as possibilidades múltiplas e a participação no processo de construir conhecimento; propicia condições para que o fazer pedagógico seja um espaço de interação e escuta; escolher reflexivamente uma gramática pedagógica em diálogo com a história que contribua na construção do conhecimento sobre esse modo de fazer.

Ao compararmos os dois modos de pedagogia, a transmissiva e a participativa, deparamo-nos com objetivos, conteúdos, métodos, materiais, processo de aprendizagem, etapas de aprendizagem, avaliação, motivação, atividade da criança, papel do professor, interação professor-criança, criança-criança, criança-material, tipos de agrupamentos, modelos curriculares e teóricos com propósitos bem distintos.

A adoção de um modelo pedagógico pelos educadores de infância, segundo João Formosinho (op. cit. Oliveira-Formozinho, 2007), é um fator de sustentação de sua práxis. Assim, cabe usar os saberes disponíveis e sistematizados, valendo-se também das experiências práticas, para se iniciar um perfil de uma pedagogia que seja capaz de evitar se espelhar em contra-modelos de pedagogias limitadoras.

Percebi que as educadoras Carla e Sonia estão em um processo que se refere a um movimento de contradição, a uma pseudo pedagogia participativa. Nas transcrições das falas ocorridas nas sessões reflexivas, observei que elas reconhecem a importância do brincar, do movimentar-se, das interações entre os pares. Na atividade proposta por Carla, ela permitiu que as crianças se movimentassem, interagissem entre si, se pintassem, utilizassem a linguagem, organizando o espaço de forma a favorecer a movimentação, mas, ao mesmo tempo, não participou da atividade junto com as crianças e não explicou o seu objetivo, além de não reconhecer nos desenhos das crianças representações que estavam ligadas a experiências anteriores vividas por elas.

Sonia, por sua vez, explica a atividade inicialmente, organiza o material e o espaço para que a brincadeira de faz-de-conta pudesse ser realizada, interage com as crianças, participa das brincadeiras, oportuniza as crianças a

realizarem atividades diferentes, porém, ao orientar sobre o que iriam brincar, passa uma informação que não torna a atividade clara.

Por tudo isso, penso que se faz necessária na formação dos profissionais da Educação Infantil, a inclusão do conhecimento sobre as especificidades da criança pequena, que inclui o desenvolvimento das diferentes linguagens e expressões, contempla ações pedagógicas que enfatizem diferentes maneiras de interação e comunicação da criança com seu grupo e com o meio e que considera a maneira de ser da criança “para quem o aprender, como o brincar, significa, pela sua própria natureza, uma grande aventura” (Silva(b)2006, p.86).

De acordo com Kramer (1994), há uma necessidade de reafirmação da concepção de criança como cidadã, sujeito histórico que tem direitos à saúde, educação, que corre, pula, fantasia, imagina, contestando a caracterização de crianças pela falta, postulando, antes, o contrário, o que as crianças podem e são.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao finalizar um relatório de pesquisa, é necessária a retomada da questão inicial, ou seja, investigar como a educadora de creche compreende o movimento corporal no desenvolvimento infantil. Tal questionamento norteou o percurso dos capítulos anteriores, nos quais foram analisadas, durante sessões reflexivas, as observações de cinco atividades realizadas por educadores de uma creche municipal de Juiz de Fora com crianças de dois e três anos.

As análises realizadas apontam que a compreensão das educadoras acerca do movimento corporal no desenvolvimento infantil remete a uma percepção da constituição da pessoa não pela integralidade, mas a partir de uma concepção fragmentada. Parece-me que tal compreensão é resultado de sua concepção de criança e infância, além das próprias experiências corporais vividas pelas educadoras.

Nesse sentido, é preciso destacar que tais experiências vividas pelas educadoras no decorrer de sua vida refletem na maneira como elas próprias encaminham as atividades que desenvolvem com as crianças.

Pode-se depreender que a construção das concepções e saberes sobre o desenvolvimento infantil se dá de acordo com as experiências vividas, entre as quais o pensamento hegemônico, presente na escola e nas creches, através das pessoas que trabalham direta e indiretamente com crianças pequenas, que incorporam uma concepção dicotômica corpo/mente, que defende que, para aprender, a criança precisa ficar quieta, parada, brincando de estátua, como sugere o título da dissertação.

Tal pensamento muitas vezes nos impede de percebermos a importância do movimento corporal para o desenvolvimento da criança, principalmente a pequena, e de agirmos em direção a uma nova idéia que se oponha ao pensamento hegemônico que perceba o movimento corporal como uma das principais maneiras de comunicação da vida psíquica com o ambiente externo (MAHONEY, 1999).

Uma das educadoras, sujeito desta pesquisa, reconhece a importância do movimento corporal, não com o conhecimento, como afirma Wallon (1975, 1979), de que é um dos campos funcionais que, com o afetivo e o cognitivo,

integram a pessoa, mas lhe confere significado como uma forma de liberdade. Como isso é primordial às crianças, cabe à Educação Infantil oportunizá-lo.

É importante frisar que, em minha percepção, o reconhecimento sobre a importância do movimento corporal não fora construído somente na formação, dessa educadora, mas em suas próprias experiências e vivências corporais relacionadas ao meio do qual faz parte. Essa educadora se destacava dentre as demais nas sessões reflexivas por sua gestualidade, ao discutir sobre o destaque dado à questão da disciplina pela instituição e também ao oportunizar em sua atividade que a interação entre as crianças ocorresse com liberdade de movimento. Durante a atividade de pintura que promovera, possibilitou às crianças a exploração do material utilizado para além do papel, propiciando-lhes vivenciá-las corporalmente através da pintura dos próprios braços e mãos.

Todavia a valorização dada ao movimento corporal como sendo fundamental no período sensório-motor e projetivo que, segundo Wallon (1975; 1979), corresponde à faixa etária das crianças de 1 a 3 anos, inaugurado pela aquisição da marcha e pelo aparecimento da função simbólica, não é compartilhada por todas as educadoras.

Como se pôde perceber, as outras educadoras se preocupavam mais com a questão da disciplina no interior da creche, através do controle excessivo com relação à limpeza das salas de atividades, do refeitório e dos banheiros. Na verdade, as educadoras, embora falassem da importância de se deixar as crianças mais livres, acabavam seguindo um modelo que percebe o movimento corporal mais como fator perturbador da ordem do que como uma especificidade da criança pequena.

Tal percepção pôde ser observada nas atividades que as educadoras desenvolveram durante as sessões reflexivas que, em sua maioria, eram realizadas com as crianças sentadas, sem liberdade para agir, sem voz e vez, com um forte grau de dependência do adulto.

Galvão (1995) afirma que não há postura-padrão que garanta a atenção numa determinada atividade, sendo necessário que se realizem variações da posição corporal para permitir a manutenção da atenção.

Os campos sensório e motor, coordenados mutuamente, são a condição para o ajuste dos movimentos da criança a tarefas e objetos exteriores. O efeito sensorial produzido, por acaso, por um gesto, leva à sua repetição pela

criança que busca o mesmo efeito, possibilitando que o movimento tenha uma intenção antes de ser realizado. Através de uma reação circular do gesto ajustado a seu efeito, o movimento pode ser diversificado. Na tentativa de obter a primeira sensação causada por um movimento, Wallon diz que a criança o repete até que se torne inteligente, ou seja, que tenha alguma função ou objetivo. O movimento espontâneo vai se transformando, aos poucos, em gestos, realizados a partir de uma intenção revestida de significado, visto ser a ação motora que dá forma ao pensamento.

A criança ganha mais autonomia nesse estágio, devido à nova possibilidade de deslocamento, marcha, que, agora, dá-se sem ajuda, estando, antes limitada pelo espaço reduzido, próximo ao alcance dos seus braços.

Daí a importância de propiciar um ambiente que seja favorável ao desenvolvimento infantil em que a criança explore diferentes formas de comunicação e interação com seus pares e o meio, em que o movimento corporal se constitui como uma das linguagens utilizadas.

Durante as sessões reflexivas iniciais, observei que o discurso das educadoras era de reconhecimento da importância da criança como sujeito participativo, no qual o brincar, pode ser importante para o desenvolvimento, e devesse ser respeitado.

Entretanto, pelo que pude perceber, suas práticas apontavam para um movimento contrário, que partia de uma cultura adultocêntrica, transmissiva e de não percepção da pessoa de maneira integral. Tal percepção, por favorecer a idéia de separação entre atividades cognitivas e motoras, limita a participação das crianças nas atividades propostas, o que não condiz com a concepção de sujeito, de desenvolvimento e de Educação proposta por Wallon.

Quando as educadoras assumem papel central na orientação das atividades com as crianças, tornando-se referência nesse processo, a criança é percebida por sua incompletude, como depositária do saber. Assim, como está sendo moldada, não lhe estão sendo oferecidas condições que contribuam para que se constitua como ser independente. Compreendo que esse fato se materializa, quando a educadora, ao não se perceber como mediadora na construção do conhecimento, como promotora de desenvolvimento da criança, encara a escola como preparadora para a vida adulta.

Ao se realizarem na creche atividades com ênfase na escolarização em que o cognitivo é valorizado em detrimento do motor, restringem-se as práticas da infância, desrespeitando as condições que a criança pequena possui de apreender o mundo.

Portanto, é muito importante para o professor de crianças pequenas conhecer as características da criança para um educar e cuidar condizentes com a sua formação integral. Compreendê-la é pensar em suas singularidades, respeitar suas especificidades.

Nas minhas observações, a partir das cinco atividades analisadas, a organização do espaço, do horário, a rotina e as atividades da creche não valorizaram a atividade do brincar e o movimento, uma vez que, como as atividades se mostraram setorizadas, as crianças ficaram reféns das atividades estruturadas em detrimento daquelas consideradas espontâneas e de livre escolha.

A questão da concepção de infância e criança e a formação do educador perpassaram a análise desta pesquisa. As concepções de criança e infância percebidas na falta de coerência entre os objetivos e ações desenvolvidas nas atividades propostas pelas educadoras, na minha análise, passam pela formação dessas profissionais que, por sua vez, está estreitamente ligada às representações construídas pela sociedade ao longo das gerações.

Ao buscar compreender sobre como as educadoras percebem a relação entre o movimento corporal e o desenvolvimento infantil, perfiz o caminho desde as primeiras idéias filosóficas sobre o pensamento dicotomizado, o que levou a perceber o quanto é difícil ter um pensamento contra-hegemônico.

Esses pensamentos influenciaram na maneira como as representações da infância se fizeram e se fazem presentes ainda hoje. Relacionando a teoria genética walloniana com o desenvolvimento do homem, compreendemos que ele se faz através de um processo, marcado por avanços e retrocessos, e pelas interações com o meio.

A nossa formação docente sofreu e sofre influências do pensamento cartesiano que se traduz em pedagogias que podem ou não dar conta de uma escola que pensa e se constrói cotidianamente.

Na prática das educadoras pesquisadas, percebi estar presente a separação entre atividades motoras e cognitivas, além de uma relação entre

disciplina e contenção motora, devido a uma prática que cerceia os movimentos em função da ordem, da disciplina.

Tal fato pareceu-me ser resultado de uma política de controle que parte do planejamento direcionado pela instituição da qual as creches fazem parte em que se planeja algo para outras executarem. Com isso, acaba-se por cercear as crianças que, por se encontrarem em um processo de construção de autonomia, de criatividade, de desenvolvimento cognitivo, afetivo, emocional e motor, são as mais atingidas. Não por acaso, as educadoras defenderam um planejamento construído a partir das necessidades, das características e especificidades de cada creche.

Nesse contexto, a falta de reconhecimento da profissão docente, a carga horária intensa, os baixos salários refletem a desvalorização da infância que perpassa a representação que a sociedade tem da criança. Devido à desvalorização do profissional que cuida/educa das crianças pequenas, a creche acaba se tornando uma instituição de passagem para esse profissional, inibindo a possibilidade de se desenvolver um trabalho de qualidade. Na minha compreensão, quanto menor a criança, mais bem preparada deve ser a educadora que lidará com ela.

Comungo dos pensamentos de Silva (2006, p.87), quando afirma que

Para uma renovação, as instituições devem atentar para as condições básicas de trabalho de seus professores para além da formação inicial de qualidade, possibilitando-lhes formação em serviço, tempo para planejamento, preparação de material, organização do espaço físico, encontros com as famílias e condições para a participação em eventos musicais, de arte, conferências, debates, visita a museus, entre outros. Na verdade, tais experiências facilitam e propiciam uma reflexão acerca das práticas cotidianas.

Isso posto, é necessário destacar a importância do conhecimento teórico e prática na formação das educadoras. Tal conhecimento lhes propicia compreender que o brincar se constitui como atividade própria das relações estabelecidas pela criança com o meio, através do qual, pelo exercício da imaginação na brincadeira de faz de conta, a criança desenvolve a capacidade de recriar.

Assim, é necessário compreender que, como as crianças de dois e três anos, apresentam suas especificidades, a formação de educadoras para lidar com essa faixa etária não pode ser construída sob o molde escolarizante do ensino fundamental.

Transformar a prática é possível, mediante uma reflexão coletiva do fazer cotidiano e da teoria. Isso implica a possibilidade de pesquisadores externos e professores responsáveis pela formação dos profissionais que orientam crianças pequenas adentrarem as instituições, seja pela promoção de espaços de formação oportunizados no interior da pesquisa, seja através de cursos de capacitação.

É preciso investir na formação de professores de forma a atender às especificidades e necessidades infantis, reformulando concepções que percebam a criança como um ser inacabado, como mini-adulto, sem direitos.

Acredito que esse movimento de reflexão possa desencadear um processo de revisão e transformação nas práticas educativas das educadoras da creche e dos professores responsáveis pela sua formação, entendendo que o processo de construção de uma nova idéia “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1997).

Nesse sentido, espero que as reflexões empreendidas no decorrer desta pesquisa possam contribuir para que se ampliem as discussões acerca de uma educação de qualidade para a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABRÃO, Bernadette, S. **História da Filosofia**. São Paulo, SP: Editora Nova Cultural Ltda., 1999.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Ser professor: um diálogo com Henri Wallon. In: MAHONEY A. A., ALMEIDA, L. R. (orgs.). **A Constituição da pessoa na proposta de Henry Wallon**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2004.

ALVES, Rubem. **Se eu pudesse viver minha vida novamente**. Campinas, SP: Verus Editora, 2004.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

_____. Pesquisa em Educação: Buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, julho 2001, p. 51-64.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

BONDIOLI, Anna, MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. 9. ed. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRACHT, Valter. **Educação Física e Aprendizagem Social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL, Lei nº 11494/2007 – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação FUNDEB – **Diário Oficial da União:** Brasília, 20/06/2007. Disponível: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 09/07/07.

_____. Constituição Federal de 1988. **Diário Oficial da União:** Brasília, 05/10/1988. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%EAo.htm. Acesso em: 06/02/2007.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394. **Diário Oficial da União:** Brasília, 20/12/2006. Disponível: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 06/02/2007.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. V3.

CAMPOS, Maria Malta. A Formação de profissionais de Educação Infantil no Contexto das Reformas Educacionais brasileiras. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO T.M. (orgs.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

CERISARA, Ana Beatriz. A Educação Infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. **Cadernos CEDES** - Implicações pedagógicas do modelo histórico cultural, n.35, 1ª ed., Campinas, SP, 1995.

_____. A Educação Infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. **Caderno CEDES** - Implicações pedagógicas do modelo histórico cultural, n. 35, 1ª ed., Campinas, SP, 1995.

_____. A psicogenética de Wallon e a educação infantil. **Perspectiva,** Revista do Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Editora da UFSC NUP/CED, 1983.

CHAUI, Marilena. **Filosofia.** São Paulo, SP: Editora Ática, 1995.

CHAVES, Márcia, org. **Pedagogia do movimento: diferentes concepções**. Maceió: EDUFAL, 2004.

COSTA, Fernanda C. G. **Educação Infantil em Juiz de Fora /MG**: o processo de transferência da administração das creches da assistência social para a Educação. Programa de Pós-graduação em Educação/UFJF, 2006.

DAHLBERG, Gunilla.; MOSS, Peter.; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

DANTAS, Heloysa. Do Ato Motor ao Ato Mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In: LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

DARIDO, Suraya C. **Educação Física na Escola, Questões e Reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai... . **Em aberto**, V.18, nº 73 p.11-27. Brasília, jul. 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Ed. Nova Fronteira, 1975.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Teresa de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, julho, 2002, p. 21-39.

GALVÃO, Izabel. **Cenas do cotidiano escolar: conflito sim, violência não.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **Henry Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **O Espaço do movimento. Investigação no cotidiano de uma pré-escola à luz da teoria de Henri Wallon.** Dissertação de Mestrado – USP - SP, 1992.

GARANHANI, Marynelma C. **Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança.** Tese (Doutorado) PUC-SP, 2004.

_____. **Os saberes de educadoras da pequena infância sobre o movimento do corpo infantil.** XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte - CONBRACE, Porto Alegre, 2005.

GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: Ghedin, E., Pimenta, S. G. (orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

GOLDSCHMIED, Elinor, JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche.** 2 ed. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org). **Os Professores e sua formação.** Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

GULASSA, Maria Lúcia C. R.. A constituição da pessoa: os processos grupais. In: MAHONEY A. A., ALMEIDA, L. R. (orgs.). **A Constituição da pessoa na proposta de Henry Wallon.** São Paulo, SP: Edições Loyola, 2004.

HADDAD, L. **A Creche em Busca de Identidade**: perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Porto Alegre, Artmed, 2004.

HOBBS, Thomas de M. **Os Pensadores. Hobbes**. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 1999.

IZA, Dijnane F. V. **Quietas e caladas: Reflexões sobre as atividades de movimento com crianças na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado) UFSCar/SP, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko M. LDB e as instituições de Educação Infantil: desafios e perspectivas. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo: sup. 4 p.7-14, 2001.

_____. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de Educação Infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia A. (org). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, Sônia. **Subsídios para uma política de formação do profissional de Educação infantil. Relatório-síntese contendo diretrizes e recomendações**. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. MEC/SEF/COEDI. Brasília, 1994.

KUNZ, Elenor. **O movimento humano como tema**. Disponível: <http://www.kinein.ufsc.br/kinein/artigos/originais/elenorkunzcompl.html> Acesso em: 11/06/2007.

LIMA, Elvira S. palestra proferida e videogravada no 4º Encontro Machado Sobrinho de educadores “**O papel da Educação numa sociedade inclusiva**”, maio de 2007.

_____. **Práticas culturais e aprendizagem: pipa**. Coleção Cultura Ciência Cidadania. Ed. Sobradinho, 2005.

LIMONGELLI, Ana Martha de A. A Constituição da pessoa: dimensão motora. In: MAHONEY A. A., ALMEIDA, L. R. (orgs.). **A Constituição da pessoa na proposta de Henry Wallon**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2004.

LOCKE, John. **Os Pensadores. Locke**. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 1999.

MAHONEY, A. A. A Constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In: MAHONEY A.A., ALMEIDA, L. R. (orgs.). **A Constituição da pessoa na proposta de Henry Wallon**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2004.

_____. **Henry Wallon**. Psicologia e educação. In: MAHONEY Abigail Alvarenga, ALMEIDA, Laurinda Ramalho (orgs.). São Paulo, SP: Edições Loyola, 1999.

MENDES, M^a. Isabel B. de S. NÓBREGA, Terezinha P. da –. Corpo, Natureza e Cultura: Contribuições para a Educação. **Revista Brasileira de Educação**, nº 27, 2004, p.125-137.

MICARELLO, Hilda A. L.da S. **Professores da pré-escola: trabalho, saberes e processos de construção de identidade**. Tese de Doutorado. PUC Rio, 2006.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, Antônio (org). **Os Professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa, Portugal: EDUCA 2002.

OLIVEIRA, Nara R. C. “Educação Física: qual seu lugar na Educação Infantil?” In: SOUZA, A. dos S. (org.). **Desafios para uma Educação Física crítica**. São Paulo, SP: Ed. Cultura, 2005.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; Kishimoto, Tizuko, M.; Pinazza, Mônica, A. **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PEREIRA, Maurício Duran. “**O Mundo da Fantasia e o meio líquido: O processo de ensino aprendizagem de natação e sua relação com o faz-de-conta, através de aulas temáticas**”. Dissertação de Mestrado em Educação Física - Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP setembro de 2001.

PINTO, Manuel, SARMENTO Manuel Jacinto. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M; SARMENTO, M. **As crianças; contextos e identidades**. Coleção Infans. Centro de Estudos da criança. Universidade do Minho, 1997.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRANDINI, Regina Célia A. R. A constituição da pessoa: integração funcional. In: MAHONEY A.A., ALMEIDA, L. R. (orgs.). **A Constituição da pessoa na proposta de Henry Wallon**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2004.

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio, ou da Educação**. 3ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade Social e Estudo da Infância. Infância (in) visível. In: VASCONCELLOS, V.R.; SARMENTO, M. J. (orgs). **Infância Invisível**. Junqueira e Marin editores, 2007.

_____. **Imaginário e culturas da Infância**. Disponível: <http://www.iec.uminho.pt/cedic> , 2003.

SAYÃO, Deborah T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v.23, nº 2, jan, 2002, p.55-67.

SILVA, Ana M. Elementos para compreender a modernidade do corpo numa sociedade racional. **Cadernos Cedes**, Corpo e Educação, n.48, Unicamp, Campinas, SP, 1999.

SILVA, Léa S. P. O Professor de Educação Infantil em tempos de mudança. In: Calderano, M^a. da A. ; Lopes, P. C. (orgs). **Formação de professores no mundo contemporâneo: desafios, experiências e perspectivas**. Juiz de Fora: EDUFJF, 2006.

_____. **A Prática da observação como procedimento da investigação qualitativa**. Texto apresentado em oficina do evento Investigação Qualitativa – IQ - NEC/ Faculdade de Educação, UFJF, 2005.

SMYTH, J. Uma pedagogia crítica de la práctica em el aula. **Revista Educación**, n. 294,1991, p. 275-300.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **Do acto ao pensamento**. Ensaio de psicologia comparada. Lisboa, Portugal: Moraes Editores, 1979.

_____. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Editorial Estampa, Ltda., 1975.

WEIL, Pierre. **O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal**. Petrópolis, Vozes, 1986.

WEREBE, M. J. G., NADEL- BRULFERT, J. (orgs.). **Henri Wallon. Psicologia**. São Paulo, SP: editora Ática, 1986.

ZABALZA, Miguel A. **Didáctica de la educación infantil**. Madrid: Narcea, SDA Ediciones, 2002.

ANEXOS

ANEXO 1. AUTORIZAÇÃO DE FILMAGEM DAS CRIANÇAS

**AUTORIZAÇÃO**

Autorizo a presença de meu (minha) filho (a) na filmagem para o desenvolvimento da pesquisa “A verticalização e a horizontalização do espaço da sala de atividades da educação infantil” coordenada pela profª Léa Stahlschmidt Pinto Silva da Universidade Federal de Juiz de Fora para fins de estudo das educadoras e dos pesquisadores. Tenho conhecimento que as filmagens serão utilizadas unicamente com a finalidade de promover o conhecimento sobre a educação de crianças de 2 e 3 anos por parte de educadores de creches, alunos e professores da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Nome da Criança	Assinatura do Responsável
1)	
2)	
3)	
4)	
5)	
6)	
7)	
8)	
9)	
10)	
11)	
12)	
13)	

ANEXO 2. CONSENTIMENTO DAS OBSERVAÇÕES – EDUCADORA SOCIAL

CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____

educadora social da creche da Amac, autorizo a realização de observações do meu trabalho, incluindo filmagens e anotações, na sala de atividades da creche e nos espaços em que forem realizadas as sessões reflexivas .

Estou consciente de que os dados coletados nessas observações serão usados como elementos de análise para a pesquisa, “*A verticalização e a horizontalização do espaço da sala de atividades da Educação Infantil*”, assim como podem vir a ser usados em futuros trabalhos acadêmicos.

Será resguardado o anonimato dos sujeitos da pesquisa, usando-se pseudônimos para referir-se a eles na redação dos relatórios e publicações.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2006.

Educadora Social

Visto da coordenadora da creche

ANEXO 3. CONSENTIMENTO DAS OBSERVAÇÕES – RECREADORA

CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____
recreadora da creche da Amac, autorizo a realização de observações do meu trabalho, incluindo filmagens e anotações, na sala de atividades da creche e nos espaços em que forem realizadas as sessões reflexivas.

Estou consciente de que os dados coletados nessas observações serão usados como elementos de análise para a pesquisa, "*A verticalização e a horizontalização do espaço da sala de atividades da Educação Infantil*", assim como podem vir a ser usados em futuros trabalhos acadêmicos.

Será resguardado o anonimato dos sujeitos da pesquisa, usando-se pseudônimos para referir-se a eles na redação dos relatórios e publicações.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2006.

Recreadora

Visto da coordenadora da creche