

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA

Antonio Rodolfo Barreto

EXPERIÊNCIAS E LINGUAGEM CORPORAL: O MOVIMENTO EM QUESTÃO

Goiânia
2016

Antonio Rodolfo Barreto

EXPERIÊNCIAS E LINGUAGEM CORPORAL: O MOVIMENTO EM QUESTÃO

Monografia apresentada à Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás como requisito para finalização do curso de Licenciatura em Educação Física. Orientadora: Prof^a. Dayse Alisson Camara Cauper e Coorientadora: Prof^a. Poliana Carvalho Martins.

Goiânia
2016

Antonio Rodolfo Barreto

EXPERIÊNCIAS E LINGUAGEM CORPORAL: O MOVIMENTO EM QUESTÃO

Monografia apresentada à Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás como requisito para a finalização do curso de Licenciatura em Educação Física.



PROF^a. DAYSE ALISSON CAMARA CAUPER

PROF. LEONARDO CARLOS DE ANDRADE

PROF^a. POLIANA CARVALHO MARTINS

Goiânia, 22 de fevereiro de 2016.

DEDICATÓRIA

À minha família, pelo apoio, incentivo e carinho. Amo Vocês!

AGRADECIMENTOS

Aos professores, colegas e funcionários da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás, pelos ensinamentos e pela disponibilidade a mim dispensada.

À minha esposa Fátima, pelo apoio, incentivo, sugestões pertinentes e companheirismo característico de uma pessoa tão especial.

Aos meus filhos João Vitor, Renato, Gabriel e Jordana, pela energia e alegria contagiante. Agradeço a Deus por tê-los na minha vida.

À professora Dayse, por sua orientação, pelas sugestões e pelo incentivo à realização deste trabalho.

Às professoras Poliana e Ana Márcia, pelas preciosas contribuições.

EPÍGRAFE

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.”

(Paulo Freire)

RESUMO

O presente estudo tem como tema: Experiências e Linguagem Corporal: O Movimento em Questão e objetiva investigar como as práticas pedagógicas intencionais contribuem para a construção da linguagem corporal das crianças do agrupamento III, atualmente grupo Tatu Bola. Assim, investigamos a seguinte questão: Como as vivências propostas pelas educadoras do Departamento de Educação Infantil (DEI), do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), contribuem para a construção da linguagem corporal das crianças? Adotamos para esta investigação a pesquisa descritivo-exploratória, pois a mesma viabiliza descrever um fenômeno ou situação em detalhes, permitindo abranger, com exatidão, as características de um indivíduo, uma situação, ou um grupo. Partimos da pesquisa bibliográfica com base em materiais já elaborados, constituídos principalmente de livros e artigos científicos, utilizamos também à pesquisa documental composta por materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, dentre os materiais utilizados destacam-se o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Ação do agrupamento III do DEI, atualmente chamado de Tatu Bola. Além da revisão da literatura e da análise de documentos essa investigação contou com o trabalho de campo, que foi desenvolvido por meio da observação direta das atividades propostas pelas educadoras do DEI. Tais observações, juntamente com as entrevistas, filmagens, fotografias e produções/trabalhos realizados pelas crianças compuseram o Diário de Campo, considerado como uma fonte imprescindível ao desenvolvimento do nosso estudo. Após análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), do Plano de Ação e do Diário de Campo, realizamos a triangulação dos dados e observamos emergir cinco Categorias: Movimento Autonomia, Movimento Atividades Livres, Movimento Música, Movimento Brincadeira Orientadas e Movimento Passeio. Tais categorias apresentaram importantes elementos que favoreceram a reflexão quanto à importância das vivências intencionais no processo de desenvolvimento da linguagem corporal das crianças. Assim, apesar de algumas situações adversas, observamos e constatamos que a proposta pedagógica do DEI, materializada por meio das vivências propostas pelas educadoras tem contribuído de forma significativa para o ao desenvolvimento da linguagem corporal das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação Física; Prática Pedagógica; Movimento; Linguagem corporal.

LISTA DE FIGURAS

F01	Visão frontal do Departamento de Educação Infantil (DEI/CEPAE/UFG)	29
F02	Visão panorâmica do Pátio 1	30
F03	Sala de brinquedos	30
F04	Sala do sono	30
F05	Sala de livros	30
F06	Sala de artes	31
F07	Sala de música e vídeo	31
F08	Refeitório das crianças	31
F09	Banheiro do grupo Arara	31
F10	Banheiro dos grupos Tatu Bola e Jacaré	32
F11	Banheiro do grupo Lobo Guará	32
F12	Sala do berçário	32
F13	Berçário: sala de sono	32
F14	Berçário: sala de brinquedos	32
F15	Berçário: banheiro	32
F16	Varanda de entrada	33
F17	Varanda de entrada	33
F18	Visão panorâmica do quintal e da horta	33
F19	Entrada do parquinho	33
F20	Brinquedos do parquinho	33
F21	Limite das áreas do parquinho e do pomar	33

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
1.1 MOVIMENTO E EDUCAÇÃO INFANTIL	12
1.2 OBJETIVOS E RELEVÂNCIA SOCIAL	14
2 A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	15
2.1 O ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	17
2.2 A CONCEPÇÃO DE MOVIMENTO	19
3 PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	22
3.1 PROPOSTAS EDUCACIONAIS	25
3.2 O DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (DEI/CEPAE/UFG)	27
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	35
5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	39
5.1 MOVIMENTO AUTONOMIA	40
5.2 MOVIMENTO ATIVIDADES LIVRES	42
5.3 MOVIMENTO MÚSICA	44
5.4 MOVIMENTO BRINCADEIRA ORIENTADA	47
5.5 MOVIMENTO PASSEIO	50
5.6 O QUE AS VIVÊNCIAS OBSERVADAS REVELAM	54
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
7. REFERÊNCIAS	59

1 INTRODUÇÃO

O jogo, a brincadeira, a dança e o esporte sempre estiveram presentes no meu cotidiano. Entretanto meu interesse pela Educação Física tem origem nos primeiros anos da minha vida estudantil. Na escola gostava muito das aulas de Educação Física, mesmo sendo aulas tradicionais, me envolvia de uma forma intensa e prazerosa com as atividades que eram propostas. Na adolescência e juventude tive a oportunidade de vivenciar, principalmente em âmbito escolar, diversas modalidades esportivas com ênfase maior na prática do futebol. Então, cursar Educação Física, conhecer suas especificidades, tornar-me professor sempre foi uma possibilidade que me atraía, possibilidade que se tornou fato, levando-me há concorrer a uma das vagas no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Goiás para o ingresso no primeiro semestre de 2012.

No decorrer do curso de Educação Física ocorreram vários momentos que me levaram a refletir sobre a prática docente, despertando-me para possibilidade de trabalhar a Educação Física Escolar de uma maneira crítica, na qual, seus conteúdos ao serem abordados como conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade poderiam viabilizar um aprendizado mais significativo para os alunos. Os estudos proporcionados pelas disciplinas específicas da cultura corporal, que tratam em sua essência do estabelecimento de relações e reflexões entre teoria, pesquisa e prática vieram em princípio reforçar meu gosto e afinidade com as práticas esportivas. Entretanto, já possuía certa maturidade para compreender e valorizar os ensinamentos advindos de disciplinas de cunho totalmente teórico.

Então, o curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Goiás, que tem como objetivo,

Formar professores com capacidade para atuarem nas diferentes manifestações e expressões culturais do movimento humano, com ênfase na produção de conhecimento e fomento da intervenção acadêmico-profissional no sistema educacional básico, no esporte educacional e nas práticas educativas de saúde e lazer social que interagem historicamente e no cotidiano com a escola, cultura e a sociedade (PPC, 2013, p. 8).

Proporcionou-me aprender, vivenciar e explorar diversas dimensões dos conteúdos específicos da cultura corporal e também refletir sobre seu papel no contexto educacional e social, pois dentre as perspectivas educacionais abordadas no âmbito do curso de Educação Física, destaca-se a perspectiva histórico-crítica, a qual, segundo Reis (2013) visa à formação do indivíduo enquanto sujeito histórico, crítico e consciente da realidade social em que vive. Tal autor ainda destaca que,

A tematização defendida por esta proposta abrange a compreensão das relações de interdependência que os diferentes conteúdos da cultura corporal têm com os grandes problemas sócio-políticos atuais, como ecologia, papéis sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo urbano, distribuição de renda, dívida externa e outros (REIS, 2013, p. 57).

Então, acredito que o curso, como está estruturado, tem preparado bons professores para atuar no ensino fundamental e médio. Entretanto, percebo certa lacuna no currículo da FEFD, que não contempla de forma exclusiva e aprofundada a discussão de infância e da Educação Física nessa etapa da educação básica. Ciente de que tal lacuna não se faz presente apenas no curso de Educação Física oferecida pela Universidade Federal de Goiás, como nos relata Sayão (2012), não há um suporte teórico-metodológico específico da Educação Física que dê conta de garantir a qualidade do trabalho pedagógico voltado para a Educação Infantil. Ela ainda afirma que:

Há, evidentemente, um certo descaso, com a atuação destes/as profissionais que se expressa, por exemplo, nos currículos de formação dos cursos de graduação que não incluem uma discussão acerca da infância e das crianças pequenas para além do Desenvolvimento Motor, da Recreação e da Psicomotricidade. Sem dúvida, a formação eminentemente técnica e voltada para atuação com adolescentes e adultos dos/as profissionais da Educação Física tem sido um forte limitador do avanço necessário ao trabalho com crianças pequenas (SAYÃO, 2012 p. 4).

Contudo tal lacuna na formação dos futuros professores de Educação Física pode estar associada à tardia regulamentação de leis que garantissem uma discussão efetiva acerca da Educação Infantil. Vale ressaltar que somente na década de 80, com a promulgação da nova Constituição Federal de 1988, que atribui ao Estado responsabilidade pela Educação Infantil é que houve efetivas discussões e significativas conquistas para essa importante etapa da educação básica, gerando novas demandas educacionais e fomentando debates acerca da formação dos profissionais que deverão atuar nessa fase.

Nessa esteira, visando suprir essa lacuna, optei por realizar a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II, no Departamento de Educação Infantil (DEI), do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada a Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), com o desejo de compreender esse espaço de formação humana e as possibilidades de atuação do professor de Educação Física em tal espaço. Assim, ciente da necessidade de me apropriar da discussão dessa área busquei por referenciais teóricos que pudessem contribuir para a minha compreensão. Assim, no delinear deste estudo trazemos uma visão panorâmica das especificidades da Educação Infantil, a justificativa fundamentada da importância de se abordar o Movimento com linguagem e também os objetivos e a relevância social do nosso trabalho.

No segundo capítulo, com o intuito de compreender como as crianças apropriam-se da cultura por meio das atividades pedagógicas propostas pelas educadoras do DEI e as incorporam em sua linguagem corporal, apresentamos nossa fundamentação com base na teoria histórico-cultural de Vygotsky. Apresentamos também o ensino proposto por Vygotsky e a concepção de Movimento que norteou nosso estudo e orientou nossas reflexões.

Cientes de que para compreendermos a Educação Infantil na atualidade, torna-se necessário conhecer sua história, no terceiro capítulo trazemos um panorama histórico da Educação Infantil no Brasil. Destacamos que a incorporação da Educação Infantil à Educação Básica fomentou discussões que resultaram na elaboração de propostas importantes para essa etapa educacional. Na sequência apresentamos o local onde ocorreu nossa investigação, o Departamento de Educação Infantil (DEI), do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada a Educação da Universidade Federal de Goiás, dando ênfase à sua estrutura física, a sua proposta pedagógica e a concepção teórica que alicerça as atividades desenvolvidas em tal departamento.

No quarto capítulo apresentamos o período que foi realizado às observações, o grupo observado e suas características, a abordagem metodológica adotada, os instrumentos de coleta, análise e interpretação e também se explicita os procedimentos utilizados que viabilizaram o surgimento das categorias Movimento Autonomia, Movimento Atividades Livres, Movimento Música, Movimento Brincadeira Orientada e Movimento Passeio. A descrição, análise e interpretação dos dados ocorreram no quinto capítulo, nele as categorias supracitadas foram detalhadas e interpretadas.

Para finalizar, no sexto capítulo, apresentamos as considerações finais trazendo uma síntese do trabalho desenvolvido, retomando os objetivos que foram traçados e os resultados obtidos, destacando as situações adversas observadas, apontando limites da pesquisa e indicando a necessidade de novos estudos.

1.1 MOVIMENTO E EDUCAÇÃO INFANTIL

Na busca por referências visando compreender as especificidades da Educação Infantil, o primeiro material que consultamos foi o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), nele há a indicação de que a Educação Infantil deve ser orientada para a formação em duas vertentes, são elas:

1ª) pessoal e social com eixo de trabalho que favoreça os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças e 2ª) conhecimento de mundo com eixo de trabalho orientado para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que elas estabelecem com os objetos de conhecimento: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, e matemática. (RCNEI, 1998. p. 45)

Estas vertentes que a nosso ver estão articuladas e interligadas nos traz a seguinte compreensão: conheço-me e construo minha identidade à medida que conheço o mundo e o conhecimento historicamente sistematizado.

Então a Educação Infantil deve promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança. Nesta perspectiva “o movimento”, que pode ser considerado como objeto de estudo da Educação Física, pois segundo Cavalaro,

O tema ‘movimento’ faz parte da área de estudos da Educação Física e sabemos da sua importância, em todos os aspectos, para o ser em desenvolvimento. Todavia, torna-se necessário que se tenha conhecimento sobre o assunto para lutar em prol de que este professor (de Educação Física) atue nesta área e seja valorizado. Assim, defendemos que, sobretudo com a criança, a temática do “movimento” ou da Educação Física seja trabalhada de forma integrada entre o professor de Educação Física e o professor da sala de aula (pedagogo). (CAVALARO, 2009, p. 249).

Acreditamos então que o Movimento é um conhecimento que permite às crianças agirem sobre o meio físico e expressarem sentimentos, emoções e pensamentos. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, o Movimento, é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana, pois:

As crianças se movimentam desde que nascem, adquirindo cada vez mais, um maior controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo. (RCNEI, 1998, p.15).

Assim, compreendemos o Movimento como linguagem que ao ser abordado de forma intencional e dando sentido para as ações, torna-se uma categoria central no desenvolvimento da atividade da criança. Segundo Ehrenberg (2014) ao jogar, ao dançar, ao lutar, ao brincar, as crianças se comunicam e transformam em linguagem o movimento humano, ou seja, a cultura corporal que a criança expressa é intencional, representativa, traz sentidos e significados.

Entretanto, antes da criança poder entender qualquer simbolismo da cultura corporal ela utiliza-se do movimento como elemento de comunicação de suas necessidades e satisfações de forma visceral e não racionalizada. Só depois de internalizar alguns significados da cultura (gestos, sorrisos, objetos) e depois desenvolver os rudimentos da função simbólica é que ela torna o movimento intencional e, neste caso, ela toma emprestada a intencionalidade do adulto.

Deste modo, entendemos que a linguagem se configura através de diversas formas de comunicação e expressão, tais como a pintura, o poema, a escultura, bem como todos os elementos da cultura corporal. Neste contexto Ayoub (2001) nos traz que,

[...] a expressão corporal caracteriza-se como uma das linguagens fundamentais a serem trabalhadas na infância. A riqueza de possibilidades da linguagem corporal revela um universo a ser vivenciado, conhecido, desfrutado, com prazer e alegria. [...] A educação física na educação infantil pode configurar-se como um espaço em que a criança brinque com a linguagem corporal, com o corpo, com o movimento, alfabetizando-se nessa linguagem. Brincar com a linguagem corporal significa criar situações nas quais a criança entre em contato com diferentes manifestações da cultura corporal [...], sobretudo aquelas relacionadas aos jogos e brincadeiras, às ginásticas, às danças e às atividades circenses, sempre tendo em vista a dimensão lúdica como elemento essencial para a ação educativa na infância. Ação que se constrói na relação criança/adulto e criança/criança e que não pode prescindir da orientação do(a) professor(a) (AYOUB, 2001, p. 56-57).

Então, entendemos ser pertinente buscarmos a compreensão de como vêm sendo desenvolvidas as práticas educativas no Departamento de Educação Infantil (DEI) do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada da Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), com o intuito de compreendermos como tais práticas educativas contribuem com a construção da linguagem corporal das crianças.

1.2 OBJETIVOS E RELEVÂNCIA SOCIAL

O estudo tem como escopo desvendar como as práticas pedagógicas intencionais contribuem para a construção da linguagem corporal das crianças. Então nosso estudo “EXPERIÊNCIAS E LINGUAGEM CORPORAL: O MOVIMENTO EM QUESTÃO” investiga a seguinte questão: “Como as vivências propostas pelas educadoras do Departamento de Educação Infantil (DEI), do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), contribuem para a construção da linguagem corporal das crianças do agrupamento III, atualmente grupo Tatu Bola?”.

Nosso estudo foi viabilizado, principalmente, por meio da observação das vivências propostas pelas educadoras do agrupamento Tatu Bola, durante o Estágio Supervisionado II. Além de relevante contribuição para a formação do pesquisador/discente objetiva-se também gerar um profícuo estudo refletido das atividades desenvolvidas no DEI/CEPAE/UFG.

2 A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Para entender como as crianças se apropriam das propostas do DEI e as incorporam em sua linguagem corporal optamos por nos fundamentarmos na teoria de Vygotsky (2001), conhecida como histórico-cultural, que traz na sua centralidade o caráter mediado do psiquismo humano, ou seja, na referida teoria as funções psicológicas superiores desenvolvem-se através das relações que as pessoas estabelecem com seus pares e com a cultura historicamente acumulada. Um dos pontos centrais de sua teoria é a defesa de que as funções psicológicas superiores são de origem sociocultural. Segundo Rego,

Vygotsky se dedicou ao estudo das chamadas funções psicológicas superiores, que consistem no modo de funcionamento psicológico tipicamente humano, tais como a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação, etc. Estes processos mentais são considerados sofisticados e “superiores”, porque referem-se a mecanismos intencionais, ações conscientes controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente (REGO, 2014, p. 39).

Todavia, estes processos não são inatos e desenvolvem-se através das relações e mediações que ocorrem entre os indivíduos. Ao explicar a importância da mediação para o desenvolvimento humano Leontiev (1978) aborda a atividade humana denominada “trabalho”, destaca que o trabalho humano é uma atividade social, que tem como base a cooperação entre as pessoas e que ao realizar a atividade de trabalho os homens estabelecem relações tanto com a natureza como também com outros homens. Portanto, as atividades que governam a atividade humana ganham significado nas condições do trabalho coletivo. Por isso a relação do sujeito com a natureza e com os outros sujeitos é uma relação social não natural.

Assim, segundo Metzner (2004), o trabalho é uma ação sobre a natureza que realiza a integração e comunicação entre os envolvidos, logo a relação do sujeito com a natureza e com os outros sujeitos é uma relação social, e é através destas relações que se constrói o psiquismo individual e se desenvolve as funções psicológicas superiores.

A apropriação da cultura humana pelas crianças ocorre pela mediação no processo de educação e ensino. Segundo Mukhina (1996, p.43), “tornar-se homem significa aprender a agir, e se comportar diante das pessoas e das coisas que nos rodeiam como humano”. Assim o desenvolvimento das crianças depende, necessariamente, da mediação. Para Duarte,

A transmissão pelo adulto à criança, da cultura construída na história social humana, não é concebida na psicologia vigotskiana apenas como um dos fatores do

desenvolvimento, ela é considerada o fator determinante, principal (DUARTE, 2000, p. 83).

O desenvolvimento das crianças depende, em muitos aspectos, do comportamento do adulto em relação à criança, para Mukhina (1996) o adulto precisa conceder à criança a máxima autonomia possível, reconhecer o aumento de suas possibilidades e oferecer novas atividades/desafios nas quais a criança possa se realizar, pois em cada estágio do desenvolvimento infantil há uma atividade principal e é nelas que as crianças manifestam suas necessidades e interesses principais.

Segundo Leontiev (2001) a atividade principal é aquela cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança em cada um dos seus estágios de desenvolvimento. Assim, observamos que a criança, no delinear do desenvolvimento, adquire consciência de que o lugar que normalmente costuma ocupar nas relações humanas não corresponde às suas potencialidades e então se esforça para modificá-lo. Desse modo,

Surge uma contradição explícita entre o modo de vida da criança e suas potencialidades, as quais já superam este modo de vida. De acordo com isso, sua atividade é reorganizada e ela passa, assim, a um novo estágio no desenvolvimento de sua vida psíquica. (LEONTIEV, 2001, p.66).

Assim observa-se que o desenvolvimento infantil ocorre por contradições entre as capacidades individuais já desenvolvidas e as exigências de sua atividade, ou seja, o desenvolvimento infantil não ocorre só em função da idade cronológica, mas também, pelo meio social. Segundo Vygotsky (2001), o desenvolvimento é um processo no qual cada mudança sucessiva está vinculada a anterior e a presente, e para garantir o pleno desenvolvimento das crianças torna-se necessário que exista um ensino não espontâneo e consciente, pois a aprendizagem está sempre à frente do desenvolvimento. Vygotsky (2001), nos chama a atenção ao destacar que a aprendizagem e o desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança e que a primeira impulsiona o segundo.

2.1 O ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O ensino proposto por Vygotsky (2001) fundamenta-se na sua teoria de zona de desenvolvimento proximal. O autor acredita que se ensinarmos apenas aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha, estaremos trabalhando com aquilo que já foi atingido e amadurecido. Entretanto, se trabalharmos na zona de desenvolvimento proximal, ou seja, pensando prospectivamente no que a criança não consegue realizar sozinha, mas que pode fazer junto com outro, ela será capaz de fazer sozinha amanhã e assim daremos conta dos processos desenvolvidos até o presente momento e também daqueles processos que estão em formação, que estão amadurecendo e desenvolvendo. Segundo Rego,

A distância entre aquilo que ela é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros elementos de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial) caracteriza aquilo que Vygotsky chamou de zona de desenvolvimento potencial ou proximal (REGO, 2014, p. 73).

Portanto, o desenvolvimento da criança é visto de forma prospectiva, pois a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário. Então, podemos dizer que o primordial para a aprendizagem é a criação da zona de desenvolvimento proximal, pois para Vygotsky a aprendizagem,

Faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com os outros, que na continuação, são absorvidos pelo curso inteiro de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança (VYGOTSKY, 2001, p. 115).

Observamos então que a aprendizagem não é em si mesmo desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança pode nortear o desenvolvimento mental, ativando todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Nessa perspectiva, o bom ensino não segue nem ocorre simultaneamente com o desenvolvimento, mas sim, se adianta ao mesmo. Dessa forma, segundo Vygotsky,

Um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele. A teoria do âmbito de desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento (VYGOTSKY 2001, p. 114).

Entendemos que ao afirmar que “o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento”, Vygotsky quer mostrar que o ensino seria desnecessário se bastasse apenas o que já está maduro no desenvolvimento. Vygotsky (2001, p. 337) ainda completa dizendo: “Ensinar a uma criança o que ela não é capaz de aprender é tão estéril quanto ensiná-la a fazer o que ela já faz sozinha”.

Observamos então que, na Educação Infantil, para que as crianças possam ampliar o seu aprendizado as ações devem ser norteadas de acordo com as necessidades e interesses delas. Para Mukhina,

O pré-escolar dificilmente se concentra em algo, lembra com dificuldade o que os adultos dele exigem, embora possa aprender perfeitamente o mesmo assunto em uma brincadeira ou através de uma ação interessante para ele (MUKHINA, 1996, p.52).

A autora ainda destaca que durante a brincadeira, a criança assimila sem se dar conta, os conhecimentos elementares. Através das atividades lúdicas a criança satisfaz seus desejos, representa a realidade que a circunda e, compreende melhor as funções e regras sociais.

Então na Educação Infantil a brincadeira deve nortear todas as atividades, Leontiev (2001) esclarece que através da brincadeira a criança pode realizar uma ação subtendendo outra, satisfazendo, assim, seus desejos e necessidades. Então, a brincadeira torna-se muito importante nesse período de desenvolvimento, pois com a expansão do mundo objetivo surge na criança a necessidade de agir com os objetos, porém como ela não domina condições reais para a ação, ela resolve os seus problemas por meio da atividade lúdica, ou seja, através da brincadeira a criança pode dirigir um carro, remar um barco, cozinhar, etc. Portanto pode executar ações que na vida real ela ainda não tem condições. Vygotsky, Luria, Leontiev (2001), nos apresenta ainda que a brincadeira como atividade principal do pré-escolar promove importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança, preparando o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

Observando que através da brincadeira a criança assimila a realidade humana e compreende o mundo em que vive, acreditamos que a brincadeira impulsiona conceitos e processos em amadurecimento, tornando-se uma importante fonte de desenvolvimento infantil.

2.2 A CONCEPÇÃO DE MOVIMENTO

Em Física movimento é a variação de posição espacial de um objeto ou ponto material em relação a um referencial no decorrer do tempo. O Dicionário Etimológico Nova Fronteira (1986) nos trás que “movimento é o ato ou processo de mover-se”. Segundo o Dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano, Aristóteles definiu movimento como,

a entelúquia daquilo que está em potência... Significa que movimento é a realização do que está em potência: p. ex., a construção, a aprendizagem, a cura, o crescimento, o envelhecimento são realizações de potencialidades (ABBAGNANO, 2.000, p. 686).

Entretanto, partimos da concepção de que o Movimento faz parte da vida do ser humano, antes mesmo do seu nascimento. Wallon (1968) afirma que no bebê, o movimento expressivo é o seu principal canal de comunicação, ou seja, através dos gestos, ele mobiliza o adulto para o atendimento de suas necessidades. A partir de um ano de vida, as possibilidades de movimento intensificam-se como recurso de exploração e no período pré-escolar o movimento, inserido no contexto da brincadeira, desempenha um papel decisivo nas ações das crianças, pois o movimento adquire sentido dentro da atividade ao mesmo tempo em que dá sentido a essa atividade.

Mello (1996) destaca que o movimento deve ser trabalhado de uma maneira que desenvolva o indivíduo integralmente, por isso as atividades com movimento precisam ter com eixo central a intencionalidade, na qual toda ação humana tem um significado e uma intenção. Segundo a autora, trabalhar o movimento de forma consciente viabilizará ao indivíduo refletir, fazer associação, exercer e desenvolver sua autonomia, questionar, confrontar-se com situações-problema e encontrar soluções por si próprias. Então,

Uma Educação Física que visa o desenvolvimento da criança como um todo, a intencionalidade ou conscientização do movimento torna-se imprescindível, principalmente na idade pré-escolar, para que a criança possa conhecer a si própria, testar seus limites, modificar seus gestos, compreender a função de seus movimentos e criar novos movimentos que a auxiliem a superar suas dificuldades (MELLO, 1996, p. 127)

Então no desenvolvimento de atividades de Movimento na Educação Infantil, deve-se considerar a criança em todos os seus aspectos, ou seja, o Movimento não deve ser visto apenas como um fator relacionado ao aspecto físico, isto é, destacado dos aspectos emocionais, cognitivos, históricos e sociais do desenvolvimento humano.

Do ponto de vista histórico-cultural de Vygotsky (2001) o Movimento só tem sentido se estiver inserido em categorias maiores, ou seja, o movimento se insere no contexto de uma ação que, por sua vez se insere no contexto de uma atividade. Sabemos que na Educação Infantil a atividade principal é a brincadeira, ela é uma atividade que se realiza por meio de ações, por exemplo, uma criança ao iniciar uma brincadeira, coloca um pano nas costas para assumir o papel de super-herói. O ato de colocar um pano nas costas é uma ação, e essa ação implica uma série de movimentos, então, podemos dizer que o Movimento é “conteúdo” da brincadeira.

Tal movimento não ocorre de forma isolada, pelo contrário, o movimento é um componente da brincadeira e adquire sentido no contexto das atividades da criança. Ao assumir um papel, a criança ao mesmo tempo é ela mesma e outro. Para Elkonin (2009), é difícil para a criança observar seu próprio comportamento, mas na brincadeira ocorre um desdobramento entre o “eu real” e o “eu imaginário” e torna-se visível para a criança um conjunto de ações de um papel. Assim, a conduta da criança é reestruturada na brincadeira, tornando-se arbitrada, isto é, controlada por regras de um determinado modelo de conduta. Deste modo podemos dizer que existe um movimento de reflexão em que a criança compara seu comportamento na brincadeira com um modelo idealizado por ela.

Para Mello (2001) o professor deve analisar a atividade da criança e o sentido dos movimentos realizados por ela, assim poderá direcionar essa atividade, criando diversas possibilidades para as crianças brincarem, colocando a disposição das mesmas um grande elenco de materiais, aproveitando elementos que estão presentes no próprio ambiente, equilibrando as atividades dirigidas e as atividades espontâneas, alternando atividade individual e em grupo e, principalmente criando novas necessidades.

Assim, partindo da concepção de que a Educação Física é uma disciplina que trata pedagogicamente do conhecimento de uma área denominada cultura corporal e fundamentando-se na abordagem histórico cultural de Vygotsky, abordaremos o Movimento na Educação Infantil como uma das dimensões do desenvolvimento humano e da cultura, e nessa perspectiva, como elemento construtivo da cultura corporal. Segundo o Coletivo de Autores,

O termo cultura corporal serve para designar o amplo e riquíssimo campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivo – comunicativas, externalizadas pelo movimento, no sentido de apreender a expressão corporal como linguagem (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 40).

Neste sentido, entendemos o movimento não como um simples deslocamento do corpo no espaço ou como um processo, mas sim como linguagem que, através de jogos, brincadeiras e atividades lúdicas permite às crianças expressar sentimentos, emoções e pensamentos, bem como ampliar as possibilidades de uso significativo de gestos e posturas corporais.

Acreditamos que a mediação das educadoras no desenvolvimento das experiências de Movimento na Educação Infantil é de extrema importância e por isso devem ser planejadas, visando o desenvolvimento das crianças pequenas, de maneira que traga efetivamente benefícios à vida destas em sociedade. Entretanto, neste contexto surge a seguinte indagação: Qual o papel da Educação Física na Educação Infantil? Sabemos que a Educação Física no âmbito escolar é responsável pela compreensão da cultura corporal como uma produção histórica, social e política do homem. Segundo o Coletivo de Autores (1992) a Educação Física deve,

Buscar desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 38).

Vislumbrando uma Educação Infantil que trata a criança como sujeito social e que objetiva garantir às mesmas um desenvolvimento integral, torna-se necessário uma proposta de trabalho que envolva uma equipe multidisciplinar. Neste contexto a Educação Física na Educação Infantil deve estar integrada à proposta pedagógica da escola e o fazer docente voltado para projetos de trabalhos interdisciplinares, evitando assim a fragmentação do conhecimento, de funções e de momentos tais como: “hora para a brincadeira”, “hora para a interação” e “hora da linguagem”. Há a necessidade de um trabalho solidário, coletivo e integrado entre os profissionais que atuam nessa importante etapa da educação. Para Sayão,

Diferentes profissionais podem atuar num mesmo currículo com as crianças pequenas, desde que assumam a ideia de formação solidária. Ou seja, uns e outros compartilham experiências que têm como fim a qualidade do trabalho desenvolvido. A troca constante dos saberes deve prevalecer sobre as atitudes corporativas que colocam a disputa pelo campo de trabalho acima das necessidades e interesses das crianças (SAYÃO, 2002, p. 60).

Neste contexto, acreditamos que, sobretudo com a criança, a temática do “movimento” deve ser trabalhada de forma integrada entre o professor de Educação Física e os demais profissionais que atuam na Educação Infantil.

3 PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Para compreendermos a Educação Infantil na atualidade, torna-se necessário conhecer sua história e, por isso, abordaremos brevemente aspectos relevantes ao atendimento de crianças de 0 a 6 anos em nosso país.

No Brasil, segundo Kramer (2001), até 1874 pouco se fazia pelas crianças e as primeiras iniciativas voltadas para elas partiram dos médicos-higienistas que se dirigiram contra a alarmante mortalidade infantil. Enquanto na Europa havia creches desde o século XVIII, no território nacional, tal instituição surgiu em meados do século XX em decorrência da industrialização no país que provocou a necessidade de incorporar um grande número de mulheres ao mercado de trabalho, pois as mesmas passaram a enfrentar o problema do cuidado de seus filhos. Então, na década de vinte, os operários começaram a organizar movimentos de protestos contra as condições de trabalho e reivindicavam, dentre outras coisas, creches para seus filhos. Para amenizar tal situação, os donos das indústrias, concederam alguns benefícios a seus trabalhadores e dentre tais benefícios criaram algumas creches com características puramente assistencialistas, visto que, guardava e protegia os filhos, enquanto os pais trabalhavam. Segundo Kishimoto (1996), por entender que filhos de operários só precisam de assistência médica, higiene e alimentação, as creches buscavam implementar apenas funções assistencialistas.

De acordo com a autora paralelamente às creches, surgem as escolas maternas que tem como objetivo iniciar a educação intelectual, física, e moral dos filhos dos trabalhadores. Porém, por ser direcionada à infância dos menos favorecidos, a escola maternal acabou sofrendo preconceitos. A autora destaca que:

Subentende-se neste contexto que a concepção de infância do operariado está associada à pobreza, miséria, promiscuidade, falta de higiene e saúde, corporificando-se em estabelecimentos infantis que priorizam assistência alimentar, moral, religiosa, médica e higiênica. Desponta, assim, uma representação social de infância do operariado que determina as funções de creches e escolas maternas com estabelecimentos puramente assistenciais (KISHIMOTO, 1996, p.61).

Neste contexto considerava-se que o atendimento à criança pequena fora do lar possibilitaria a superação das precárias condições sociais a que ela estava sujeita. Era a defesa de uma educação compensatória.

Segundo Kuhlmann (1998), o primeiro jardim de infância do Brasil pertenceu ao setor privado da educação pré-escolar e foi fundado em 1875, no Colégio Menezes Vieira no Rio

de Janeiro. Em 1896, em São Paulo, foi inaugurado o primeiro jardim de infância mantido pelo poder público. Entretanto, apesar de ser uma instituição pública, a sua clientela foi reservada, durante muito tempo, à elite paulistana. Então, percebe-se que no Brasil geraram-se dois sistemas paralelos de Educação Infantil, tendo como critério a classe social de seus alunos: as creches e escolas maternas, com características assistencialistas, para os filhos de operários e, os jardins de infância, consideradas como instituições educativas, para as classes de maiores recursos.

Na década de 30 a atuação dos profissionais da saúde foi ampliada devido à concepção de que pela ausência diária da mulher no lar e pelo enfraquecimento da autoridade paterna, a família moderna era uma estrutura frágil e inconsistente, portanto, a família foi culpabilizada pela situação da criança desamparada que não podia ser educada e cuidada pelos pais trabalhadores. Segundo Kramer (2001, p.59) “Via-se na medicina preventiva uma maneira de remediar e socorrer a criança e sua família, genericamente concebida como família moderna, que era considerada como o foco do problema”.

As políticas de Estado para a infância começaram a ser formuladas a partir de 1940, visto que nessa época fortalecia a responsabilidade e o poder do Estado frente às crianças. Segundo Kramer (2001, p. 60) nesta época “enfaticava-se as relações entre “criança” e “pátria””, ou seja, “o que era bom para a nação era bom para todas as crianças e suas famílias”. Durante os governos militares, pós 1964, as políticas sociais adotadas nos níveis federal e estadual, continuaram acentuadas e persistia a ideia de creche como um equipamento assistencialista à criança carente e à sua família.

Na década de 80, com a promulgação da nova Constituição, houve efetiva conquista para a Educação Infantil. A Constituição Federal de 1988, no seu artigo 208, pode ser considerada um marco para a Educação Infantil, pois traz que o dever do Estado com a Educação Infantil será efetivado mediante garantia de Educação Infantil, em creches e pré-escolas, para crianças de até cinco anos de idade. Tal ação provocou mudanças qualitativas no discurso relativo à Educação Infantil, refletindo nas propostas educativas subsequentes para essa etapa de ensino. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB apresenta/reconhece a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica e indica que tal educação deve garantir: “O desenvolvimento integral da criança em seus vários aspectos da vida social e afetiva, numa ação articulada à família e à comunidade.” (Lei nº 9394/96, art. 29).

A incorporação da Educação Infantil à Educação Básica favoreceu um avanço e fomentou discussões acerca de quais seriam os modelos de qualidade para essa importante etapa educacional. Neste contexto, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) destacam-se como propostas educacionais que apresentam importantes diretrizes a serem implementadas na Educação Infantil.

3.1 PROPOSTAS EDUCACIONAIS

Um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visa contribuir para a implementação de práticas educativas de qualidade para a Educação Infantil é apresentado através do documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI 1998). Esse documento busca soluções educativas para a superação da tradição assistencialista das creches e da marca de antecipação da escolaridade por meio da pré-escola, é uma proposta aberta, flexível e não obrigatória que visa favorecer o diálogo com propostas e currículos que se constroem no cotidiano das instituições.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil é um documento eclético que foi elaborado a partir de várias perspectivas, dentre elas: Vygotsky, Piaget, Freire e Wallon. Nele a cultura é entendida de uma forma ampla, como um conjunto de códigos e produções simbólicas, científicas e sociais da humanidade construído ao longo das histórias dos diversos grupos, englobando múltiplos aspectos e em constante processo de reelaboração e ressignificação. Além disso, o conhecimento é construído a partir das interações que o indivíduo estabelece com outras pessoas e com o meio em que vive. As crianças se desenvolvem em situações de interação social, nas quais conflitos e negociação de sentimentos, ideias e soluções são elementos indispensáveis. Segundo o RCNEI (1998, p.32) “a interação permite que se crie uma situação de ajuda na qual as crianças avancem em seu processo de aprendizagem”.

Em tal documento a Educação Infantil tem como função: “promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança.” (RCNEI, 1998, p.17) e a criança é concebida como um sujeito histórico e social e faz parte de uma organização familiar que esta inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico.

O RCNEI (1998) aponta que o professor da Educação Infantil não pode ser um mero observador, ou facilitador das atividades, pelo contrário, sua presença precisa ser participativa, criativa, crítica, orientadora e ativa, criando necessidades e ajudando as crianças sempre que necessário. Segundo ele o professor é:

o mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagem que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus

conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano (RCNEI, 1998, p.30).

Acreditamos que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil foi um marco na busca de conquistas visando uma Educação Infantil de qualidade. Posteriormente, no ano de 2006, foi apresentado pela Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI), o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, tal documento indica referências de qualidade para a Educação Infantil a serem implementadas pelos sistemas educacionais com o escopo de promover a igualdade de oportunidades educacionais, levando em conta as diferenças, diversidades e desigualdades presentes em nosso país.

Em 2009 houve a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que teve profunda influência sobre os princípios, fundamentos e procedimentos da Educação Básica. Tal reformulação indica que o currículo da Educação Infantil deve ser:

Concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (DCNEI, 2009, ART. 3º).

Com o intuito de promover o desenvolvimento global das crianças na Educação Infantil, o DCNEI orienta que:

a proposta pedagógica deve considerar a criança como centro do planejamento curricular sendo ela sujeito histórico que nas interpelações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DCNEI, 2009, ART. 4º).

Observamos que o reconhecimento histórico dos direitos e especificidades da Educação Infantil tem viabilizado práticas educacionais cada vez mais críticas e criativas. Neste contexto, o Departamento de Educação Infantil (DEI) da Universidade Federal de Goiás (UFG), encontra respaldo que lhe garante promover uma proposta que objetiva garantir às crianças uma formação ampla, fundamentada principalmente na abordagem histórico cultural.

3.2 O DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (DEI/CEPAE/UFG)

Outrora conhecida como Creche da Universidade Federal de Goiás – UFG, atualmente chama-se Departamento de Educação Infantil (DEI). Criada em 1989 tinha com o objetivo atender aos filhos de professores, técnicos administrativos e alunos da UFG. Em fevereiro de 2013, vinculou-se ao Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada e Educação (CEPAE) e ampliou o atendimento, passando a atender a comunidade em geral.

O Departamento de Educação Infantil é um espaço educativo que ministra apoio pedagógico e cuidados às crianças de 4 meses à 4 anos e 11 meses e conta com uma equipe multidisciplinar de educadoras e estagiários preparados para atender às necessidades das crianças. Tem como objetivo contribuir na primeira etapa da Educação Infantil, de forma qualitativa e efetiva para desenvolver os aspectos físicos, psicológicos e sociais das crianças, proporcionando desse modo, segurança e valorização das suas descobertas para contribuir com sua formação humana.

O Departamento de Educação Infantil (DEI) apresenta uma proposta de trabalho fundamentada na abordagem Histórico-Cultural, tendo como teóricos Vygotsk, Wallon, Leontiev, entre outros, que concebem o desenvolvimento infantil como fenômeno histórico não determinado por leis naturais universais. Assim, os profissionais do DEI entendem que o desenvolvimento da criança está diretamente associado à sua experiência social, ou seja, nesta perspectiva o aprendizado acontece através das vivências cotidianas que se estabelecem nas relações criança-criança, criança-adulto e também no espaço físico. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Departamento de Educação Infantil (DEI, 2015),

Em todos os momentos o ambiente onde a criança se encontra lhe oferece elementos que lhe possibilitarão seu desenvolvimento. A diversidade de culturas existentes reflete-se numa infinidade de recursos que culminarão nas diferentes formas que cada criança experimentará esse contato com o mundo. Nessa perspectiva, o aprendizado acontece por meio da vivência cotidiana, tanto na relação que as crianças estabelecem entre si quanto na relação que estabelecem com os adultos. Também serão decisivos no processo de aprendizado e desenvolvimento infantil as possibilidades oferecidas pela organização do espaço em que as vivências cotidianas acontecem. (PPP, 2015, p. 6).

Neste contexto, considera-se que o desenvolvimento infantil está intimamente associado à sua experiência em seu meio social e o educador assume um papel fundamental nesse processo, ou seja, deve desempenhar o papel de mediador dessas experiências e, portanto, deve estar atento às necessidades e aos interesses demonstrados pelas crianças, com o intuito de lhes proporcionar segurança e valorizar as suas descobertas.

Atualmente as atividades pedagógicas são organizadas sob a forma de projetos de trabalho, desenvolvidos semestralmente, e os planos de ação dos agrupamentos. O princípio norteador dessa organização tem como motivação as necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, seus interesses e singularidades, considerando a relação dialógica entre brincar, cuidar e educar. Esta proposta de ação pedagógica presente no PPP busca levar em consideração as necessidades e interesses das crianças e encontra amparo em vários autores, dentre eles destacamos Sayão, que contribui afirmando que:

É preciso construir a especificidade do trabalho pedagógico voltado às necessidades e interesses das crianças de 0 a 6 anos. Como já sabemos o tempo, espaço e conteúdo previamente definido que demarca as disciplinas na escola, não tem sentido para as crianças pequenas. (SAYÃO, 2002, p. 12)

Assim, as atividades coletivas destacam-se em cinco áreas de experiências que se inter-relacionam, são elas: Artes Plásticas e Visuais, Brinquedos e Brincadeiras, Música, Linguagem e Passeio. Então a proposta curricular do DEI que está estruturada nas cinco áreas objetiva a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, que garanta às crianças o acesso aos processos de apropriação de conhecimentos e de aprendizagem por meio de diferentes linguagens, tais como: expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, estética e sociocultural.

Dentro da Proposta Pedagógica do Departamento de Educação Infantil não há espaço para trabalho compartimentado, e a Educação Física na Educação Infantil deve ser desenvolvida de uma forma integrada ao projeto pedagógico, interagindo com todas as áreas de experiência. No Projeto Político Pedagógico do DEI observamos a proposta de inter-relação entre as áreas. Assim, a Educação Física não é trabalhada de uma forma isolada, com momentos pré-determinados. Superando a concepção disciplinar de Educação Física, fortemente enraizada na formação docente. Segundo Sayão, a Educação Física na Educação Infantil deve:

Partir para ideia de complementariedade de ações pedagógicas que englobam diferentes profissionais, de diferentes áreas de formação que pensam, planejam e desenvolvem planos de trabalho tendo as crianças como centro irradiador das interações. (SAYÃO, 2012, p.2).

Desde modo observamos a importância de um trabalho conjunto entre diferentes profissionais da educação para o cumprimento da função formativa das crianças da Educação Infantil.

O Departamento de Educação Infantil CEPAE/UFG conta com um amplo espaço físico que é dividido em quatro áreas: administrativa, de apoio, pedagógica e externa.



F01: Visão frontal do Departamento de Educação Infantil (DEI). Fonte: Grupo de trabalho - estágio 2015.

A área administrativa conta com sala da secretaria, sala da coordenação, sala de reuniões, utilizada para os planejamentos, estudos individuais e coletivos e, também, para orientação de estagiários. Possui também um sanitário para visitantes e a circulação nesta área é restrita aos profissionais do Departamento de Educação Infantil e aos estagiários

A área de apoio é composta pelos ambientes da cozinha, despensa, sala da nutrição e lactário, lavanderia, rouparia, almoxarifado, refeitório dos adultos e sanitários feminino e masculino que funcionam também como vestiário. A circulação nesta área é restrita aos profissionais do Departamento de Educação Infantil e aos estagiários.

A área pedagógica é destinada especificamente ao trabalho pedagógico com as crianças e a circulação neste ambiente é livre, podendo ser utilizado tanto pelos estagiários e trabalhadores do DEI como também pelas crianças, pais e visitantes. A área possui os seguintes ambientes: berçário, sala de livros, sala de brinquedos, sala de música e vídeo, sala de artes, sala de sono, ludoteca, refeitório das crianças e três banheiros para as crianças dos grupos Arara, Lobo Guará, Tatu Bola e Jacaré. Possui, ainda, dois pátios, sendo que o Pátio I conta com pneus, um tanque de areia, duas árvores, um quiosque e um tanque de água com aproximadamente 30 cm de profundidade por 2m de diâmetro. Este tanque é utilizado somente quando se trabalha atividades aquáticas. No Pátio II temos uma árvore e um quiosque que serve de garagem para as motocas.



F02: Visão panorâmica do Pátio 1. Fonte: Grupo de trabalho - estágio 2015.

A sala de brinquedos possui vários brinquedos, de todos os tipos, formas e cores, entre eles bonecas, carrinhos, bolas e outros.



F(03): Sala de brinquedos. Fonte: Grupo de trabalho - estágio 2015.

A sala do sono possui colchonetes, camas, carrinhos de bebê, umidificador de ar e armário com lençóis e colchas. É o local onde as crianças ficam enquanto dormem.

A sala de livros possui sofá, mesas, cadeiras, bancadas e vários livros.



F04: Sala do sono. Fonte: Grupo de trabalho – estágio 2015.



F05: Sala de Livros. Fonte: Grupo de trabalho – estágio 2015

Na sala de artes tem mesas, cadeiras, bancadas e armários. Nos armários podemos encontrar tintas, massinhas de modelar, papéis, tesouras e outros materiais.

A sala de música tem mesas, cadeiras, televisão, armários e som. Vale ressaltar que no DEI as crianças não tem salas fixas e as atividades são desenvolvidas em diversos espaços de acordo com o planejamento das educadoras.



O refeitório das crianças possui mesas com cadeiras, ventiladores e quadro com avisos das restrições alimentares de algumas crianças do DEI. É o local onde as refeições são servidas para as crianças, contudo o espaço também pode ser utilizado para intervenções pedagógicas.

O banheiro do grupo Arara possui bancada, pias adaptadas ao tamanho das crianças, armários com escovas de todas as crianças do agrupamento, suporte com papel, sabonete líquido, creme dental.



O banheiro do grupo Lobo Guará possui bancada, pias adaptadas ao tamanho das crianças, armários com escovas de todas as crianças do agrupamento, suporte com papel, sabonete líquido, creme dental, banco, sanitários e chuveiros.

O banheiro dos grupos Tatu Bola e Jacaré assim como o banheiro dos demais agrupamentos possui pias adaptadas ao tamanho das crianças, armários com escovas de todas as crianças do agrupamento, suporte com papel, sabonete líquido, creme dental, banco, sanitários e chuveiros.



A sala do berçário tem um espaço amplo, tem ventilador, mesas, cadeiras, brinquedos, armários, suporte com papéis, entre outros objetos.

A sala de sono do berçário possui berços, colchonetes, carrinhos de bebê, armário com lençóis e cobertas. E é uma área destinada apenas às crianças do berçário.



O Banheiro do berçário é diferenciado do banheiro dos demais grupos, com o objetivo de atender as necessidades dos bebês. Possui bancada, banheiras, sabonetes, suporte com papel e pia com torneira.



A área externa conta com varanda de entrada, o parquinho, o quintal e o pomar. A circulação é livre, ou seja, pode ser utilizada tanto pelos estagiários e trabalhadores do DEI como também pelas crianças, pais e visitantes.



F16: Varanda de entrada. Fonte: Grupo de trabalho - estágio 2015.



F17: Varanda de entrada. Fonte: Grupo de trabalho - estágio 2015.



F18: Visão panorâmica do quintal e da horta. Fonte: Grupo de trabalho - estágio 2015



F19: Entrada do parquinho. Fonte: Grupo de trabalho - estágio 2015.



F20: Brinquedos do parquinho. Fonte: Grupo de trabalho - estágio 2015.



F21: Limite das áreas do parquinho e do pomar. Fonte: Grupo de trabalho - estágio 2015.

Como observamos o DEI possui uma ótima infraestrutura, com espaços apropriados ao desenvolvimento das atividades pedagógicas com foco no brincar, cuidar e educar. Assim, tais espaços viabilizam a proposta de vivências, nas quais, o Movimento ao ser abordado de forma intencional, sobretudo propondo vivências relacionadas aos jogos, às brincadeiras, à ginástica,

à dança, sempre tendo em vista a dimensão lúdica como elemento essencial, poderá contribuir significativamente para o desenvolvimento integral das crianças. Acreditamos que as atividades de movimento sendo trabalhadas em um espaço adequado e tendo como eixo a intencionalidade tende a favorecer o desenvolvimento da linguagem corporal na Educação Infantil.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo realizado no Departamento de Educação Infantil (DEI), do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado a Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG) teve como foco observar as atividades propostas e desenvolvidas em tal instituição. Nosso intuito foi investigar: “Como as vivências propostas pelas educadoras DEI/CEPAE/UFG, contribuem para a construção da linguagem corporal das crianças do agrupamento III, atualmente grupo Tatu Bola?”.

Nossas observações ocorreram no primeiro semestre de 2015, no período de 09 de abril a 25 de junho. Ao todo foram 11 dias de observação, às quintas feiras no período matutino. Durante esse período acompanhamos o agrupamento Tatu Bola tanto na realização de atividades de grupo quanto nas atividades coletivas. O agrupamento III, atualmente chamado de grupo Tatu Bola é composto por quinze crianças na faixa etária de 3 anos a 3 anos e 11 meses. Do total de quinze, oito estão matriculadas no período integral e sete no período matutino. A equipe de educadoras responsáveis pelo grupo Tatu Bola no período matutino é composta por uma professora substituta, outra professora bolsista, ambas formadas em Pedagogia e uma estagiária em via de conclusão do curso de Educação Física.

A abordagem adotada para esta investigação foi a pesquisa descritivo-exploratória, pois a mesma busca descrever um fenômeno ou situação em detalhes, permitindo abranger, com exatidão, as características de um indivíduo, uma situação, ou um grupo. Segundo Vergara,

Tal abordagem expõe as características de determinada população ou fenômeno e deve ser utilizada quando o pesquisador objetiva conhecer e familiarizar-se com determinada comunidade (VERGARA, 2000, p. 47).

Vale ressaltar que em tal abordagem procura-se observar os fatos, registrá-los, analisá-los, classificá-los e interpretá-los, e o pesquisador não interfere neles. Assim, os fenômenos do mundo físico e humano são estudados, mas não são manipulados pelo pesquisador e os resultados obtidos com base na pesquisa descritivo-exploratória podem contribuir no sentido de identificar relações existentes entre as variáveis estudadas de determinada população. Entretanto, segundo Triviños (1987), o estudo descritivo-exploratório exige do pesquisador uma delimitação precisa de técnicas, métodos e teorias que orientarão a coleta e interpretação dos dados, cujo objetivo é conferir validade científica à pesquisa. A população e a amostra também devem ser delimitadas, assim como os objetivos, os termos, as variáveis, as hipóteses e as questões de pesquisa.

Então, partimos da pesquisa bibliográfica com base em materiais já elaborados, constituídos principalmente de livros e artigos científicos. Segundo Cervo & Bervian (2002) a pesquisa bibliográfica é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico para o trabalho. Consistem no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa.

Utilizamos também a pesquisa documental, a qual, de acordo com Gil (2008),

A pesquisa documental guarda estreita semelhança com a pesquisa bibliográfica. A principal diferença entre as duas é a natureza das fontes: na pesquisa bibliográfica os assuntos abordados recebem contribuições de diversos autores; na pesquisa documental, os materiais utilizados geralmente não receberam ainda um tratamento analítico (por exemplo, documentos conservados em arquivos de órgãos público e privados: cartas pessoais, fotografias, filmes, gravações, diários, memorandos, ofícios, atas de reunião, boletins etc). (GIL, 2008, p.23)

Durante nosso trabalho analisamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Departamento de Educação Infantil (DEI/CEPAE/UFG 2015). O estudo de tal documento oportunizou esclarecimentos quanto ao referencial teórico adotado, os objetivos e os caminhos metodológicos assumidos na organização do trabalho pedagógico com crianças de 4 meses a 4 anos e 11 meses, matriculadas no DEI. Também contribuiu para a compreensão das concepções de criança, de aprendizagem e desenvolvimento infantil compartilhada pelos educadores deste departamento. Apresentou, ainda, as equipes de profissionais que atuam na instituição, descreveu o espaço físico, as instalações e equipamentos, a fonte de financiamento da Instituição, e também as características da comunidade na qual está inserida. Assim, a análise de tal documento viabilizou uma compreensão ampla da estrutura organizacional do DEI.

Como apresentado anteriormente no DEI as atividades pedagógicas coletivas se organizam em cinco áreas de experiência que se inter-relacionam, são elas: Artes Plásticas e Visuais, Brinquedos e Brincadeiras, Música, Linguagem e Passeio. Tais áreas objetivam a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, que garanta às crianças o acesso aos processos de apropriação de conhecimentos e de aprendizagem por meio de diferentes linguagens, tais como: expressivo-motora, afetiva, cognitiva e linguística.

Tal proposta pedagógica fundamenta-se na teoria Histórico-Cultural da Aprendizagem, tendo como principal teórico Vygotsky. Segundo Neves,

Na abordagem vygotskyana, o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações que acontecem em uma determinada cultura. O que ocorre não é uma somatória entre fatores inatos e adquiridos e sim uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere (NEVES, 2000, p. 17)

Assim como os profissionais do DEI entendemos que o desenvolvimento da criança está diretamente associado à sua experiência social, ou seja, nesta perspectiva o aprendizado acontece através das vivências cotidianas que se estabelecem nas relações criança-criança, criança-adulto e também no espaço físico em que tais vivências acontecem.

Outro documento que analisamos é o chamado Plano de Ação, desenvolvido pelas educadoras do agrupamento III, atualmente chamado de Tatu Bola. Tal documento explicita as especificidades que deverão ser trabalhadas no agrupamento e tem como objetivo geral promover conhecimentos sócio-político-cultural, científico e tecnológico nas atividades de aprendizagem com o intuito de ampliar o potencial criativo, a imaginação, a capacidade de solução de problemas e o repertório motor para o desenvolvimento da autonomia.

Além da revisão da literatura e da análise de documentos essa investigação contou com o trabalho de campo, que foi desenvolvido por meio da observação direta das atividades propostas pelas educadoras do grupo estudado. Tais observações, juntamente com entrevistas com as educadoras, filmagens, fotografias e produções/trabalhos realizados pelas crianças compôs o nosso “Diário de Campo”, considerado como uma fonte importante para o desenvolvimento do nosso estudo. Para Minayo,

O trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo (MINAYO, 1994, p. 51).

Logo, o trabalho de campo possibilitou um rico diálogo com a realidade e também a abertura de novas portas para o conhecimento e a realização da pesquisa proposta.

Após a coleta de dados partimos para a etapa de análise e interpretação dos dados, que embora sejam distintos, estão intimamente relacionados. Segundo Gil,

A análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido amplo das respostas, que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (GIL, 2008, p.168)

Há várias técnicas de análise de dados que podem ser utilizadas em pesquisas tanto de natureza qualitativa como quantitativa. Em nosso estudo utilizamos a análise de conteúdo, que segundo Bardin, pode ser definida como:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 1979, p. 42).

Na operacionalização de tal método uma das tarefas do pesquisador é efetuar um recorte dos conteúdos. O referido recorte irá constituir as unidades de análise, que em seguida serão agrupadas em torno de categorias. Segundo Laville & Dione,

Constituem unidades de análise palavras, expressões, frases ou enunciados referentes a temas cuja apreciação se faz em função de sua situação no conteúdo e em relação a outros elementos aos quais estão ligados e que lhes dão sentido e valor (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 129).

Na determinação das categorias os elementos de conteúdo foram agrupados por familiaridade de sentido. Há três modos de definição de categorias, o modelo aberto, o modelo fechado e o modelo misto. Utilizamos o modelo aberto, pois este é frequentemente utilizado em estudo exploratórios e em tal modelo as categorias tomam forma no decorrer do processo de análise.

Assim, após definirmos as unidades de análises: movimento, linguagem corporal, autonomia, desenvolvimento infantil e práticas corporais. Analisamos novamente os documentos Projeto Político Pedagógico, o Plano de Ação e o Diário de Campo e realizamos a triangulação dos dados, buscando convergências. Após esse procedimento cinco categorias emergiram: Movimento Autonomia, Movimento Atividades Livres, Movimento Música, Movimento Brincadeira Orientada e Movimento Passeio. Tais categorias por sua vez nos trouxeram significativos elementos que geraram reflexão e esclarecimentos quanto à questão norteadora do nosso estudo.

5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Partindo do pressuposto de que as atividades de Movimento na Educação Infantil contribuem para o desenvolvimento da criança e que, para que haja efetiva contribuição, tais atividades precisam ocorrer de maneira intencional, de forma a propiciar à criança oportunidade de refletir, fazer associações, exercer e desenvolver sua autonomia, questionar, confrontar-se com situações problemas, encontrar soluções com a mediação do professor, entre outras habilidades, é que, realizamos as observações no DEI focando o Movimento como linguagem que, através de jogos, brincadeiras e atividades lúdicas permite às crianças expressar sentimentos, emoções, pensamentos e ampliar as possibilidades de uso significativo de gestos e posturas corporais.

Durantes as observações voltamos nossa atenção para questões tais como: Que atividades de movimento as crianças realizam espontaneamente (atividade livre)? Que atividades de movimento são propostas pelas educadoras (atividades dirigidas)? De que forma essas atividades são propostas? Na rotina do DEI, quais oportunidades são oferecidas às crianças para se movimentar? As crianças têm acesso a espaços diferentes e a materiais diversificados?

Após análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), do Plano de Ação do grupo Tatu Bola e do nosso Diário de Campo, realizamos a triangulação dos dados e observamos emergir cinco categorias: Movimento Autonomia, Movimento Atividades Livres, Movimento Música, Movimento Brincadeira Orientadas e Movimento Passeio. Tais categorias apresentaram-se trazendo importantes elementos que favoreceram a reflexão quanto à importância das vivências intencionais no processo de desenvolvimento da linguagem corporal pelas crianças.

A seguir abordaremos as cinco categorias supracitadas acompanhadas de reflexões e interpretações.

5.1 MOVIMENTO AUTONOMIA

Em nosso primeiro contato com o DEI, ao sermos recepcionados pela coordenação, nos foi repassado que todo trabalho desenvolvido na instituição visava proporcionar/construir a autonomia das crianças que são incentivadas desde muito cedo a vivenciarem as atividades propostas com o maior grau de independência possível. Segundo a coordenadora,

No DEI procuramos não cercear as crianças no seu direito de vivenciar e explorar as atividades que são propostas, pois não existem atividades limitadoras e todas as crianças têm condições de realizarem as atividades propostas, dentro das possibilidades de cada uma (DIÁRIO DE CAMPO, 09/04/2015).

O Projeto Político Pedagógico (PPP/DEI, 2015) aborda o tema autonomia em uma perspectiva ampla, na qual as crianças devem ser provocadas a serem independentes nas mais diversas situações do cotidiano. Tal documento nos traz a seguinte orientação,

O planejamento deve ser realizado com o intuito de ampliar as capacidades motoras, cognitivas e afetivas possibilitando a interação que fomente atitudes de respeito, autonomia, cooperação e solidariedade entre as crianças e entre crianças e adultos, visando o diálogo e a participação no cotidiano das atividades da área (PPP/DEI, 2015, p. 33).

Esta proposta de planejamento materializa-se no delinear de atividades rotineiras no DEI, que iniciam no acesso das crianças às dependências internas do departamento. Em uma de nossas observações, no intuito de conhecermos um pouco mais as crianças e as famílias, no ritual de chegada das crianças, vivenciamos a seguinte situação:

As crianças desde a descida do carro eram incentivadas, pelos responsáveis, a pegarem suas mochilas de rodinha e dirigirem-se para as dependências do DEI, com toda a autonomia possível. Ao passar pelo portão as crianças já se encaminhavam pela rampa evitando assim as escadas, inclusive em alguns casos os pais desciam as escadas e as crianças passavam pela rampa. Como este fato chamou-nos a atenção procuramos a coordenadora para verificarmos se era uma orientação do DEI, ou se os próprios pais tinham desenvolvidos com as crianças estes hábitos. Então, ela nos esclareceu que não é uma exigência, mas há de fato uma orientação transmitida aos pais, com o intuito de proporcionar a maior autonomia possível para as crianças (DIÁRIO DE CAMPO, 23/04/2015).

A intencionalidade dos adultos no sentido de orientar, mediar e incentivar as ações e movimentos realizados pelas crianças torna-se de suma importância para seu pleno desenvolvimento. Segundo Hohmann & Weikart (1997) a descrição dos movimentos depende dos desafios que os adultos promovem, intervindo, questionando, instigando a criança a descrever suas ações, possibilitando maior consciência daquilo que fazem. Os adultos possuem importante papel para apoiar, ouvir e interagir com as crianças, permitindo a livre

expressão de pensamentos e atitudes com confiança, desenvolvendo a autonomia, a iniciativa, a criatividade e a capacidade de decidir sobre a direção das atividades.

Durante nossas observações presenciamos as crianças realizando uma série de atividades de forma independente. Atividades do tipo: troca de roupas; escovação dos dentes; organização de espaços para realizarem brincadeiras; refeições, entre outras. Durante todos estes momentos as educadoras exerciam a função mediadora, orientando, sugerindo e ajudando as crianças a pensarem nos movimentos necessários para executarem cada ação específica.

A proposta de trabalho desenvolvida no DEI, visando a autonomia e independência, está em consonância com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998). Este documento traz orientações importantes para o desenvolvimento da autonomia na Educação Infantil. Segundo o RCNEI as instituições educacionais devem promover ações nas quais as crianças tenham a oportunidade de ter,

...iniciativa para resolver pequenos problemas do cotidiano, pedindo ajuda se necessário; participação em situações de brincadeira nas quais as crianças escolham os parceiros, os objetos, os temas, o espaço e os personagens; valorização do diálogo como uma forma de lidar com os conflitos; participação em situações que envolvam a combinação de algumas regras de convivência em grupo e aquelas referentes ao uso dos materiais e do espaço, quando isso for pertinente (RCNEI, 1998, p. 36, 37).

Ainda de acordo com o RCNEI (1998), autonomia e independência são elementos fundamentais para formar cidadãos. As crianças precisam desenvolver a capacidade de fazer escolhas e isto é alcançado mediante propostas educacionais que viabilizem tal desenvolvimento.

Assim, observamos que as educadoras do DEI proporcionam e valorizam momentos nos quais as crianças demonstram atitudes de independência. Além de criar situações nas quais as crianças são desafiadas e incentivadas a agir com autonomia, garantem espaços para que as mesmas possam expor suas ideias e opiniões, gerando assim um ambiente profícuo ao aprimorando da linguagem corporal e oral. Assim, acreditamos em tal proposta educacional, que vem trazendo significativos resultados e mostra-se eficiente no desenvolvimento da autonomia das crianças na Educação Infantil.

5.2 MOVIMENTO ATIVIDADES LIVRES

No DEI todas as atividades pedagógicas são norteadas pela intencionalidade, inclusive os momentos livres, nos quais as crianças têm a oportunidade de sugerir e expor seus desejos e interesses por determinadas brincadeiras. Observa-se uma intenção de viabilizar/assegurar um espaço no qual as crianças possam exercer sua autonomia e se relacionar com os demais, num ambiente de “negociação”. Observamos durante nosso levantamento de dados a seguinte situação:

Durante um período de aproximadamente 30 minutos, em alguns dias das nossas observações, as crianças no parquinho puderam brincar livremente, sem indicações do que deveriam fazer. Algumas brincavam no escorregador, outras no balanço e algumas brincavam de fazer “comidinha” e ofereciam aos estagiários e educadoras. (DIÁRIO DE CAMPO, 16/04/2015).

Em outro momento foi possível perceber que as “atividades livres” podem favorecer efetivamente tanto a criatividade, quanto a criação de regras e a definição de papéis. Em determinado dia vivenciamos a seguinte situação organizada pelas crianças,

Após a atividade coletiva um grupo de crianças começou a brincar dentro da pequena piscina vazia, levaram para dentro dela pneus, colchonetes e alguns brinquedos e resignificaram aquele espaço. Quando perguntadas sobre o que estavam fazendo disseram que estavam dentro de um foguete e iriam realizar uma viagem. Neste momento as crianças negociavam para qual lugar seria a viagem. Começaram também a assumir papéis, enquanto algumas crianças se acomodavam como passageiros, outras como “mecânicos” mexiam nos pneus; outra sentou à frente do grupo e disse que era o “astronauta” e que iria dirigir o foguete. (DIÁRIO DE CAMPO, 30/04/2015).

Observamos nessas atividades o surgimento espontâneo do jogo de papéis, que segundo Mukhina (1996) começa a se desenvolver na primeira infância e, na idade Pré-escolar constituem a atividade principal da criança. A autora destaca ainda que a criança satisfaz seus desejos ao reproduzir as relações e as atividades de trabalho dos adultos de forma lúdica.

Outra atividade que mereceu um destaque foi a seguinte:

Depois da atividade coletiva as crianças ficaram livres para brincar e explorar o espaço o Pátio II. Então deram um novo significado a um brinquedo e o transformaram em uma espécie cadeia. Enquanto algumas crianças assumiam o papel de policiais outras diziam que eram cachorros. A brincadeira para elas neste momento tinha como objetivo prender os estagiários na cadeia. Esta brincadeira, que partiu da iniciativa das crianças, foi bastante movimentada e vale observar que as crianças durante a atividade iam definindo papéis. Enquanto algumas ficavam cuidando de um estagiário que estava “preso”, outras tentavam de todas as formas prender o outro que corria pelos espaços do pátio II (DIÁRIO DE CAMPO, 28/05/2015).

Estes momentos nos quais as crianças assumem a condução da atividade são de suma importância para a sua formação, e quanto a esses momentos considerados como “atividades livres”, Sayão nos alerta esclarecendo que,

Quando as crianças brincam, elas o fazem para satisfazer uma necessidade básica sua, que é viver a brincadeira. No entanto, a insistência de que a brincadeira precisa ter uma função “pedagógica”, limita suas possibilidades e impede que a criança recrie constantemente as formas de brincar e se expressar. (SAYÃO, 2002, p. 4).

Assim, assegurar momentos nos quais as crianças possam propor e vivenciar “atividades livres” e espontâneas deve ser valorizado e compreendido como um momento profícuo ao desenvolvimento infantil. No DEI estes momentos fazem parte do planejamento das educadoras e mostraram-se importantes, pois viabilizaram a oportunidade da vivência de ricas experiências que contribuíram para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, do companheirismo, do aprimoramento de habilidades motoras e também favoreceram a integração das crianças do grupo estudado, gerando situações nas quais as crianças ao precisarem se comunicar para expressar suas ideias e opiniões exercitaram tanto à linguagem oral quanto a corporal.

5.3 MOVIMENTO MÚSICA

De acordo com Vygotsky (2001), o crescimento e o desenvolvimento da criança estão fortemente articulados aos processos de apropriação do conhecimento disponível em sua cultura. Neste contexto, a música destaca-se pela efetiva inserção da criança no âmbito das regras sociais devido ao aspecto lúdico presente nas canções, que envolvem em seus enredos situações de perdas e de ganhos, de frustrações e escolhas, de histórias do dia a dia, de tradições, entre outras.

Durante a realização da entrevista com uma das educadoras responsável pela área de experiência música do DEI, foi esclarecido que,

A área de experiência música tem uma integração bastante acentuada com as outras áreas, visto que a música quase sempre está contextualizada nas demais áreas. Relatou que a área de experiência música aborda os ritmos, a sonoridade, e os timbres, a fim de possibilitar à criança a identificação de vários sons diferentes. Expôs também que trabalham os sons do próprio corpo humano a fim de promover a consciência corporal. Enfatizou que, com base na perspectiva Vygotskyana, foca-se na interação que as crianças podem estabelecer com o grupo, a fim de promover o desenvolvimento infantil. (DIÁRIO DE CAMPO, 21/05/2015).

Neste contexto, acreditamos que a música está intimamente associada ao desenvolvimento infantil em seus aspectos afetivo, social e cognitivo e que o trabalho com a linguagem musical no contexto da Educação Infantil possibilita várias abordagens junto às crianças. O Projeto Político Pedagógico (PPP/DEI, 2015) cita a música na Educação infantil da seguinte maneira,

A música é considerada uma área de experiência importante a ser trabalhada na Educação Infantil, pois desenvolve as potencialidades das crianças proporcionando avanços significativos no âmbito das relações interpessoais e intrapessoais de seu desenvolvimento. (PPP/DEI, 2015, p. 37).

Nesta perspectiva a proposta metodológica do DEI, fundamentada na teoria histórico cultural, visa garantir a organização espacial e temporal das crianças, através de atividades de Movimento que envolvem a mímica e o ritmo, a linguagem corporal e oral (PPP/DEI, 2015). Dentre as atividades vivenciadas destacamos dois momentos nos quais as crianças são provocadas a se expressar utilizando a linguagem corporal,

Durante a roda de conversa, um momento rotineiro no grupo Tatu Bola no qual as crianças tem a oportunidade de se expressar e contar para o grupo algo vivido, uma das educadoras começou a cantar a música: “o (fulano) pegou pão na casa do João, o (fulano) pegou pão na casa do João...”, ao iniciar esta música percebemos um envolvimento grande das crianças, pois tal música exige certa atenção tendo em vista que em determinado momento, para dar continuidade à brincadeira é necessário que as crianças respondam algumas perguntas que vão sendo feitas. A

reação das crianças quando seu nome era chamado variava muito, algumas davam risadas e respondiam, outras faziam cara de brava e também respondiam, outras demonstravam certa timidez, não respondiam, mas indicavam com o dedo quem seria a próxima criança a dar a resposta. (DIÁRIO DE CAMPO, 23/04/2015).

No refeitório, antes do início da colação, em meio à agitação das crianças, duas educadoras iniciaram uma cantiga que envolvia gestos, ou seja, as crianças deveriam cantar e realizar ao mesmo tempo alguns gestos que representavam animais que surgiam no contexto da história cantada. No transcorrer da atividade uma educadora foi propondo a substituição de algumas palavras pelo gesto, até substituir praticamente todas as palavras da música por eles. Ficamos surpresos com o envolvimento das crianças, pois ao final da atividade o silêncio era muito grande dentro do refeitório, com muitas crianças concentradas realizando os gestos e outras em silêncio só observando os amigos. (DIÁRIO DE CAMPO, 07/05/2015).

Nestas atividades evidencia-se a utilização do Movimento como linguagem, oportunizando às crianças aprendizagem, desenvolvimento e ampliação da linguagem gestual/expressiva e verbal. Assim, a música como elemento presente em todas as culturas, torna-se imprescindível na Educação Infantil, pois pode viabilizar o planejamento e execução de fecundas e ricas atividades.

O PPP do DEI nos indica que,

A música como uma linguagem feita de ritmos e sons deve ser capaz de despertar e exprimir sentimentos. Seus elementos básicos são: som, ritmo, melodia e harmonia. (Weigel, 1988). Está presente em todas as regiões do globo, em todas as culturas e em todas as épocas, ou seja, a música é uma linguagem universal, que ultrapassa as barreiras do tempo e do espaço. (PPP/DEI, 2015, p. 36)

Deste modo, as atividades propostas envolvendo música movimento oferecem às crianças a oportunidade de sentir e expressar-se. Tais atividades reforçam a ideia de que a linguagem não se restringe apenas à oralidade, mas é possível entender como linguagem as diversas formas de comunicação e expressão, tais como a pintura, o poema, a escultura, bem como todos os elementos da cultura corporal. Nesse sentido Sayão esclarece que,

Manifestar-se através de diferentes linguagens, significa permitir e reconhecer que a oralidade, a escrita, o desenho, a dramatização, a música, o toque, a dança, a brincadeira, o jogo, os ritmos, as inúmeras formas de movimentos corporais, são todos eles expressões das crianças, que não podem ficar limitadas a um segundo plano. Em nossa cultura, a escrita tem ocupado um espaço considerável nas intervenções educativas em detrimento de outras linguagens que também são manifestações humanas. Descobrir junto com as crianças essas “outras” linguagens é um desafio a ser superado (SAYÃO, 2002, p. 61).

Outra atividade desenvolvida que merece atenção, também organizada pela área de música, referia-se a capoeira. Desenvolvida para todo coletivo de crianças viabilizou além do conhecimento dos instrumentos musicais e seus sons, a possibilidade de manusearem tais instrumentos. Na realidade a atividade envolvendo a capoeira era a continuidade de um projeto que já vinha sendo desenvolvido no DEI visando abordar com as crianças as

particularidades e especificidades da capoeira. No dia que tal atividade aconteceu, estávamos no pátio com as crianças do grupo Tatu Bola e em determinado momento ouvimos o som de um pandeiro. O fato de algumas crianças olharem umas para as outras e falarem: “é a capoeira”, fazendo associação ao som produzido pelo pandeiro chamou-nos a atenção. Fomos então a seguir para o hall, onde havia um tatame montado para que a atividade fosse desenvolvida. A atividade foi realizada da seguinte forma:

A princípio tentou-se formar uma roda de capoeira, o que praticamente não foi possível, pois as crianças a todo instante entravam na roda e realizavam vários movimentos individuais ou apoiando-se em outra criança. A educadora que acompanhava os capoeiristas, no caso dois, buscou lembrar com as crianças o nome de alguns instrumentos que fazem parte da roda de capoeira, como o pandeiro e o caxixi. Na sequência um dos capoeiristas apresentou para as crianças o berimbau e o som que esse instrumento produz. Também foi dada a oportunidade para que algumas crianças, com o apoio do capoeirista, tocassem o berimbau. Percebemos que o “novo”, ou seja, a oportunidade de ouvir e manusear os instrumentos chamou a atenção de um grande grupo de criança. (DIÁRIO DE CAMPO, 23/04/2015).

Esta atividade reforça a importância da música como linguagem e atende as diretrizes apresentadas no PPP do DEI (PPP/DEI, 2015), no qual a área de música, articulada às outras áreas, desempenha um papel de extrema relevância favorecendo aprendizagens e possibilitando desafios que incentivam a busca de soluções com autonomia, envolvendo as funções psíquicas superiores, a manifestação de sentimentos, de emoções além de ampliar as possibilidades do uso significativo de gestos e expressões corporais.

5.4 MOVIMENTO BRINCADEIRA ORIENTADA

Para Vygotsky (1994), o brinquedo tem um importante papel no desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança. Desde muito cedo ela pode se comunicar por meio de gestos, sons e representar determinado papel na brincadeira, desenvolvendo assim sua imaginação. A imaginação é um processo psicológico, que, para a criança, representa uma forma de atividade consciente. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes tais como, atenção, imitação, memória, imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis. O Departamento de Educação Infantil tem como eixos norteadores de suas atividades as brincadeiras e as interações. Em seu Projeto Político Pedagógico encontramos que,

O currículo se situa na Proposta Político-Pedagógica, tendo como eixos norteadores as brincadeiras e as interações para promover a ampliação do conhecimento por meio de experiências sensoriais, expressivas (incluindo a linguagem oral e escrita), afetivas, cognitivas, corporais, gestuais, plásticas, dramáticas e musicais, com o propósito de incentivar a curiosidade, o encantamento, o questionamento das crianças em relação ao mundo, ao tempo, ao espaço e à natureza (PPP/DEI 2015, p. 29).

Então durante nossas observações vivenciamos diversas atividades nas quais a brincadeira direcionava todo o processo, brincadeiras variadas que propunham desafios, superação, imaginação e consolidação da autonomia. Dentre as atividades vivenciadas destacamos a seguinte,

Ao chegarmos ao DEI, observamos que as educadoras montaram um pequeno circuito, no qual, tinham a seguinte sequência: fileira de pneus deitados, escorregador, pneu, escorregador e gangorra. À medida que as crianças chegavam, acompanhadas pelos pais, logo se dirigiam às educadoras e estagiários. Entretanto, ao perceberem o circuito montado se dirigiam para ele a fim de tentar superar suas etapas. Esta atividade teve uma boa participação das crianças, várias passaram pelo circuito mais de uma vez, algumas um pouco inseguras pegavam na mão das educadoras ou dos estagiários indicando que queriam ser acompanhadas, pois demonstravam alguma insegurança na hora de atravessar, equilibrando, sobre os pneus enfileirados. Algumas chegavam a dizer: “segura na minha mão até chegar ao escorregador”, o que demonstra que elas sentiam segurança para realizar a segunda parte do circuito (DIÁRIO DE CAMPO, 07/05/2015).

Essa atividade que motivou as crianças a superarem obstáculos, exigiu delas coragem, equilíbrio, coordenação motora e autonomia na tomada de decisões. Podemos dizer que nesse caso os movimentos realizados pelas crianças foram incentivados pelo desafio proposto pelas educadoras, as quais, como mediadoras desempenham um papel fundamental ao promover, intervir, questionar e instigar as crianças a descreverem suas ações, pois tais atitudes

favorecem a conscientização dos movimentos exigidos e tende a gerar maior confiança e consciência das ações por elas realizadas.

Em outra oportunidade as educadoras promoveram uma brincadeira que solicitava das crianças atenção e rapidez. A atividade ocorreu da seguinte forma,

Uma educadora propôs que brincássemos de “coelhinho sai da toca”. Iniciamos a brincadeira, com a participação de praticamente todas as crianças do grupo Tatu Bola. No começo algumas crianças pareciam um pouco perdidas não entendendo direito o objetivo da brincadeira, mas logo já estavam brincando com desenvoltura. Após algum tempo, percebendo que as crianças estavam começando a se dispersar, outra educadora propôs a brincadeira, chamada de “corre cutia”. Nesta atividade algumas crianças também demonstraram certa dificuldade em compreender o objetivo da brincadeira, mas após algumas orientações e incentivo das educadoras e dos estagiários compreenderam e realizaram a atividade sem maiores problemas (DIÁRIO DE CAMPO, 28/05/2015).

Esta atividade proposta pelas educadoras esta em consonância com as diretrizes apresentadas no PPP/DEI (2015), que indica o desenvolvimento de vivências que ampliem o Movimento e a expressão corporal das crianças, através de jogo motriz, da caminhada, do deslocamento, do equilíbrio e postura, da expressão corporal e da habilidade manual, entre outros.

Em outra oportunidade vivenciamos a atividade coletiva organizada pela equipe de Brinquedo e Brincadeira. Enquanto as responsáveis pela área organizavam o espaço, as crianças ficaram no Pátio I e foram convidadas a formar uma roda e cantar músicas infantis com as educadoras. Finalizando os preparativos, as educadoras responsáveis pela atividade coletiva aproximaram-se da roda e avisaram que a atividade seria realizada no hall, mas que as crianças seriam divididas em dois grupos. Após a divisão o primeiro grupo foi para o hall e nós continuamos no Pátio I, em roda com as demais crianças. Várias crianças se dispersaram nesse momento e então as educadoras realizaram uma brincadeira cantada, a qual tinha como objetivo chamar e reintegrar as crianças que estavam dispersas. Durante essa brincadeira uma educadora propôs que as crianças se escondessem, pois, as outras educadoras iriam procurá-las. Todas as crianças correram e se esconderam na piscina vazia que se encontra no Pátio I.

Essa atividade aconteceu de forma bastante lúdica, pois o imaginário das crianças enriqueceu a brincadeira. Elas deitaram-se dentro da piscina, uma ao lado da outra, fecharam os olhos e ficaram escutando a voz das educadoras que se aproximavam cantando. Após alguns instantes, as educadoras que procuravam, demonstraram “surpresa” ao encontrá-las na piscina e isso gerou muita alegria nas crianças. Na sequência nos dirigimos para o hall para participar da atividade da área de experiência, que ocorreu da seguinte forma.

Ao chegarmos com as crianças no hall, elas tinham que sentar em círculos, marcados no chão com uma fita branca, no entanto, várias crianças sentaram fora do local combinado. Logo depois uma educadora apareceu com vários balões e foi entregando um para cada criança, pedindo para que elas segurassem e protegessem o balão. A proposta da atividade era que cada criança ficasse com um balão, uma música seria tocada e depois que a música parasse elas deveriam estourar o balão sentando em cima deles. Porém, algumas crianças estouraram o balão antes da música começar, enquanto outras brincavam com ele. Observamos que, ao final da música poucas crianças estouravam o balão, e as que o fizeram perceberam que em alguns balões havia um papel dentro. A educadora então recolhia o papel e lia em voz alta para as crianças o que estava escrito. As mensagens referiam-se aos três R's, que estão ligados ao projeto semestral/anual do DEI, "Sustentabilidade, Tecnologia e Educação Infantil", são eles: Reduzir, Reciclar, Reutilizar. Quase nenhuma criança estava atenta ao que a educadora falava (DIÁRIO DE CAMPO, 14/05/2015).

Esta atividade, talvez pela forma como foi conduzida, não despertou o interesse/curiosidade das crianças. Avaliamos que faltou algum elemento lúdico que gerasse motivação para que as crianças desejassem vivenciar a atividade. Neste contexto Iza & Mello contribuem esclarecendo que,

É importante que a professora tenha muita criatividade para atender às motivações das crianças que são muito dinâmicas e desejosas de brincadeiras e jogos variados. Mais do que apenas apresentar as atividades, é interessante que o adulto coloque para elas situações nas quais sejam incitadas a resolver problemas durante a execução dos movimentos, apropriando-se, da melhor maneira, para realizar as atividades. É importante sempre respeitar o ritmo e a descoberta individual de cada criança. (IZA & MELLO, 2009, p. 7).

Nessa perspectiva acreditamos que o aprendizado torna-se mais significativo à medida que a criança explora possibilidades de raciocínio, movimentos, controle motor, enfim, aspectos coordenados de que ela necessita para resolver os desafios propostos. Entretanto, para que isso ocorra torna-se necessário ter atenção às motivações que devem ser criadas/incentivadas para despertar o real interesse das crianças.

5.5 MOVIMENTO PASSEIO

No Departamento de Educação Infantil a área de experiência chamada Passeio tem como objetivo oportunizar e ampliar a vivência das crianças em ambientes tanto internos quanto externos da Universidade Federal de Goiás (PPP/DEI, 2015). A localização do DEI, em uma região central do Campus da UFG, favorece ao planejamento e a realização de passeios internos. Entretanto, os passeios externos são restritos, devido à necessidade de transporte adequado para as crianças pequenas. As atividades de passeio são desenvolvidas associadas à brincadeira e em alguns casos ocorrem os passeios imaginários, os quais proporcionam emoções importantes como a alegria, o medo, a tristeza, a confiança, muitas vezes sem sair do espaço do Departamento de Educação Infantil.

Em determinada oportunidade vivenciamos um passeio, no caso, somente com as crianças do grupo Tatu Bola, e uma série de elementos nos chamou atenção:

O local escolhido para o passeio era um espaço gramado ao lado da Faculdade de Música e Artes Cênicas a aproximadamente uns 800 metros do DEI. Durante o trajeto seguimos com as crianças pela passarela que dá acesso ao local escolhido. No percurso havia uma pequena casa entre algumas árvores, assim que as crianças avistaram a casa algumas falaram: “olha a casa da bruxa” e pediram, colocando o dedinho na boca, para que as outras crianças fizessem silêncio para não acordar a bruxa e ao mesmo tempo começaram a andar na ponta dos pés com o objetivo de evitar ruídos. Assim que passaram por este local voltaram a andar normalmente. Ao chegarmos ao local, enquanto algumas crianças tomavam água, ajudamos uma educadora a delimitar com barbante o espaço onde as crianças brincariam. Logo, as crianças começaram a brincar com as bolas que foram levadas. Algumas davam chutes, outras jogavam para cima e outras brincavam coletivamente. Interagimos com algumas desafiando-as a receber e segurar a bola quando jogávamos para elas. Foi possível observar outras crianças brincando com cordas e também uma preocupação de algumas em não passar do limite estabelecido. Após algum tempo as crianças começaram a se dispersar e uma das educadoras disse que estava na hora de retornarmos ao DEI (DIÁRIO DE CAMPO, 28/05/2015).

Nesta atividade evidenciou-se, além do imaginário, uma acentuada expressividade por parte das crianças no momento de pedir silêncio para as demais, gesticulando com o dedinho na boca e pedindo silêncio acompanhado do andar devagar, cuidadosamente nas pontas dos pés. A expressividade apresentada pelas crianças e valorizada pelas educadoras encontra respaldo no Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI), pois tal documento,

É importante que o trabalho incorpore a expressividade e a mobilidade próprias às crianças. Assim, um grupo disciplinado não é aquele em que todos se mantêm quietos e calados, mas sim um grupo em que os vários elementos se encontram envolvidos e mobilizados pelas atividades propostas. Os deslocamentos, as conversas e as brincadeiras resultantes desse envolvimento não podem ser entendidos como dispersão ou desordem, e sim como uma manifestação natural das crianças. Compreender o caráter lúdico e expressivo das manifestações da

motricidade infantil poderá ajudar o professor a organizar melhor a sua prática, levando em conta as necessidades das crianças. (RCNEI, 1998. p. 20)

Outro ponto interessante foi o desafio de lançar uma bola para cima e propor que as crianças pegassem sem deixar cair no chão. Embora parecesse uma atividade simples tal experiência tornou-se desafiadora para muitas crianças, pois exigia das mesmas um bom controle motor e um posicionamento adequado do corpo em relação à bola. Após algumas orientações quanto ao posicionamento e os movimentos necessários para a realização da atividade praticamente todas as crianças conseguiram superar o desafio resultando numa sensação de alegria e euforia em muitas delas. Segundo Mello (2001) a criança ao ter consciência das infinitas possibilidades do seu corpo, poderá adquirir controle sobre si mesma e sobre as intenções de seus movimentos. Então, ao explorar de forma consciente o ambiente, refletir, conhecer, entender e reformular a sua ação, a criança desenvolverá a sua cognição e, conseqüentemente, sua autonomia para agir sobre a realidade que a cerca.

Uma atividade muito interessante organizada pelas educadoras da área de experiência Passeio que movimentou muito as crianças foi o passeio de bicicleta/motoca. Tal atividade foi realizada nas proximidades do DEI e para sua realização as educadoras solicitaram às famílias que trouxessem as bicicletas/motocas das crianças. Aquelas que não possuíam bicicletas/motocas utilizariam as motocas do DEI. A atividade transcorreu da seguinte forma:

As crianças ao chegarem à entrada do DEI logo identificaram e pegaram sua bicicleta/motoca. Aquelas que não tinham ou o responsável não havia trazido já haviam pegado a motoca no pátio com as educadoras. A saída foi calma e o deslocamento do DEI até o espaço escolhido foi tranquilo, o passeio aconteceu em uma “pracinha” logo ao lado do DEI. Algumas quedas e batidas aconteceram devido à velocidade que as crianças atingiam, pois, o piso tinha uma inclinação considerável, mas nada grave, pois havia toda uma organização quanto ao posicionamento das educadoras e dos estagiários no espaço com o intuito de evitar acidentes. Assim as crianças puderam brincar livremente, descendo, subindo e explorando o espaço com muita intensidade. (DIÁRIO DE CAMPO, 11/06/2015).

Nessa atividade evidenciamos a oportunidade de as crianças superarem o medo, a insegurança e ao mesmo tempo aprimorarem o equilíbrio e a coordenação, pois o espaço no qual foi realizado a vivência possuía certa inclinação e os veículos ganhavam um pouco de velocidade, o que exigia das crianças um bom controle das bicicletas/motocas. Propor atividades nas quais as crianças possam aprender, superar desafios e se desenvolver são de extrema importância na Educação Infantil. O medo do educador de que a criança se machuque não pode ser um limitador das atividades. Observamos que um bom planejamento pode garantir a possibilidade de desenvolvimento e superação. Quanto a essa questão Iza & Mello indicam que,

As professoras têm muito medo de que as crianças se machuquem e, por isso, as impedem de realizar determinados movimentos que consideram perigosos. Entretanto, nessas situações, se soubessem realizar as mediações de forma a dar suporte às atividades, essa preocupação não seria empecilho para as aprendizagens das crianças. Isso é trabalhar na zona de desenvolvimento próximo, pois o que elas aprendem com ajuda do outro ganhará autonomia mais tarde (IZA & MELLO, 2009, p.17).

Ao final do semestre, visando a participação do DEI na festa junina, a equipe da área de experiência Passeio organizou uma visita ao Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada a Educação (CEPAE), local das apresentações, com o objetivo de familiarizar as crianças com o ambiente da apresentação e realizar um ensaio. Essa atividade mobilizou todo o grupo de crianças, educadores, estagiários e a coordenação. O deslocamento do DEI até o CEPAE foi realizado de uma forma bastante tranquila, as crianças caminharam de mãos dadas com as educadoras, estagiários ou segurando a mão de outra criança, como de costume. Durante todo o trajeto as educadoras entoavam cantigas e incentivavam as crianças a cantar também.

Chegando ao CEPAE foi realizado um piquenique, na sequência as crianças conheceram as dependências e foram encaminhadas à quadra poliesportiva, onde foi realizado o ensaio. Após o ensaio as crianças foram liberadas para brincar por algum tempo no parquinho e logo iniciou-se a preparação para o retorno. Até este momento as atividades seguiam de acordo com o planejado, no entanto, ao chegarmos próximos ao portão de saída, uma das educadoras surpreendeu a todos com uma proposta inusitada que enriqueceu e tornou essa vivência muito emocionante. A proposta desencadeou-se da seguinte forma:

Assim que chegamos próximo ao portão uma educadora propôs: “que tal a gente voltar de ônibus?”. Para a nossa surpresa o grupo aderiu imediatamente à proposta. Então, atravessamos a rua com as crianças e nos dirigimos ao ponto. Logo chegou um ônibus e, enquanto a coordenadora do DEI foi falar com o motorista, começamos a embarcar rapidamente as crianças e em pouco tempo todas estavam dentro do ônibus. Foi interessante observar a expressão dos passageiros ao ver tantas crianças entrando no ônibus, algumas pessoas cediam os lugares, outras ficavam só olhando com cara de espanto, outras sorriam. As crianças sentadas nos bancos ou no colo das educadoras expressavam grande alegria pela experiência que estavam vivendo, para muitas inclusive era a primeira vez que andavam de ônibus. O trajeto percorrido de ônibus transcorreu com tranquilidade e o que predominou foi euforia e muita alegria vivida pelos educadores, estagiários e principalmente pelas crianças que cantavam com as educadoras e acompanhavam o movimento que o ônibus realizava durante o percurso. Descemos do ônibus em um ponto próximo ao DEI e depois de nos certificarmos que todas as crianças haviam desembarcado nos dirigimos para o departamento, caminhando e conversando com as crianças sobre a aventura que havíamos vivido (DIÁRIO DE CAMPO, 18/06/2015).

Esta atividade foi extremamente significativa, devido a maneira como foi conduzida, na qual as educadoras ao assumirem uma função mediadora criaram situações que favoreceram e ampliaram a compreensão de mundo das crianças. Para Mello,

O homem apropria-se de conhecimentos pela via das mediações, as quais podem ser infinitas. Essas mediações modificam-se à medida que o indivíduo se desenvolve e cria novas necessidades para si (...). Durante a sua vida o homem, assimila as experiências produzidas socialmente por intermédio da aquisição de significados. A significação exerce, assim, a função de mediadora na assimilação da experiência humana pelo homem. A apropriação destes significados dependerá do sentido subjetivo que cada indivíduo imprime a eles, sentido esse que se cria na vida e na atividade social desse indivíduo (MELLO, 2001, p. 25-26)

Assim, podemos dizer que o passeio foi muito bem aproveitado e que a experiência vivida favoreceu a integração com diferentes espaços/ambientes/contextos e gerou a possibilidade da manifestação de novos diálogos, ideias, necessidades, emoções e curiosidades acerca do que foi presenciado.

Deste modo observamos que as atividades propostas pelas educadoras da área de experiência Passeio têm viabilizado ricas vivências para as crianças do DEI, garantindo que as mesmas tenham a oportunidade de ampliar sua visão de mundo, principalmente por terem a possibilidade de conhecer e interagir com ambientes diversificados. Outro aspecto relevante é a contribuição ao desenvolvimento infantil através de brincadeiras, cantigas, caminhadas e outras atividades que se fazem presente durante os passeios propostos.

5.6 O QUE AS VIVÊNCIAS OBSERVADAS REVELAM

A análise das cinco categorias presentes em nosso trabalho revela que os espaços e tempos na Educação Infantil devem permitir que a criança desenvolva-se plenamente. Assim, conforme Lima (1989), estes precisam ser prioritariamente os espaços e tempos de desenvolvimento e convívio cultural. No decorrer dessa pesquisa, ao nos apropriarmos das especificidades da Educação Infantil, conhecermos a rotina e a proposta pedagógica do DEI/CEPAE/UFG, foi possível constatar que as vivências propostas pelas educadoras do referido departamento de fato visam o pleno desenvolvimento das crianças. Assim, as observações revelam atividades que favorecem o desenvolvimento das capacidades de pensar, sentir e ser da criança, ampliando suas hipóteses sobre o mundo ao qual pertence e viabilizando assim sua compreensão da realidade.

Tais práticas caminham em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010), pois, segundo tal documento, as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras e garantir vivências que promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança. Ainda destaca que devem ser criadas estratégias que favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio de vários gêneros e formas de expressão. Em entrevista com uma das educadoras do DEI, ela nos relatou que,

Os planos de ação estão de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), o qual indica que a proposta pedagógica para Educação Infantil deve ser norteada para o conhecimento de si e do mundo por meio de experiências sensoriais, expressivas e corporais para a movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos das crianças. Esclareceu que o trabalho tem fundamentação teórica centrada principalmente em Vygotsky e Wallon e que toda atividade desenvolvida tem uma intencionalidade, que são ressignificadas pelas crianças a todo instante, assim um passeio não é puramente um passeio, do mesmo modo arremessar bolas na cesta de basquete não é simplesmente jogar basquete (DIÁRIO DE CAMPO, 30/04/2015).

Neste contexto, ao considerarmos o Movimento como uma das múltiplas e importantes linguagens, que deve ser entendido como algo mais do que o simples deslocamento do corpo no espaço, estamos reforçando a ideia de que devemos compreendê-lo e abordá-lo na Educação Infantil como uma linguagem expressiva cheia de intencionalidade, constitutiva da cultura corporal humana, pois segundo o Coletivo de Autores (1992), tratar a cultura corporal como conhecimento, significa apreender a expressão corporal como linguagem.

No DEI as vivências propostas, fundamentadas na teoria histórico-cultural, aborda de forma privilegiada as interações e o brincar, viabilizando ricas oportunidades ao desenvolvimento das múltiplas linguagens. Vygotsky (1994) aponta que o brinquedo influencia significativamente no desenvolvimento infantil, devido aos sentidos e significados atribuídos pelas crianças, além de proporcionar um processo de emancipação frente às situações cotidianas. Assim, acreditamos que a brincadeira impulsiona conceitos e processos em amadurecimento, tornando-se uma importante fonte de desenvolvimento infantil. Além disso, por meio da brincadeira a criança assimila a realidade humana, compreendendo o mundo em que vive e, ao mesmo tempo penetra na realidade.

Moreira (2002) afirma que a educação, em qualquer nível que se dê, se fará mais verdadeira quanto mais estimular o desenvolvimento da expressividade, a qual considera uma necessidade radical dos seres humanos. Essa autora considera que a maioria das crianças, à medida que vai crescendo, se esquece de como criar histórias, endurece o corpo e não canta mais. Nessa esteira, advogo em prol de um trabalho pedagógico que tenha como objetivos desenvolver as múltiplas linguagens na Educação Infantil e também compreender o Movimento como elemento interligado às aprendizagens da criança como elemento indissociável e imprescindível para o desenvolvimento humano.

Neste contexto acreditamos que não basta abordar o Movimento na Educação Infantil sem pensar numa prática pedagógica que possibilite o desenvolvimento pleno das crianças. Assim, compreendemos que as práticas pedagógicas propostas pelas educadoras do DEI mostram-se, mediante análise das cinco categorias apresentadas, profícuas por viabilizar que as crianças se apropriem dos elementos da cultura corporal, favorecendo o aprimoramento e o desenvolvimento da linguagem corporal na Educação Infantil.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo teve como escopo desvendar como as práticas pedagógicas intencionais proposta pelas educadoras do Departamento de Educação Infantil (DEI) do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada a Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), contribuem para a construção da linguagem corporal das crianças. Assim, após um período de observação, levantamento e análise dos dados cinco categorias emergiram: Movimento Autonomia, Movimento Atividades Livres, Movimento Música, Movimento Brincadeira Orientada e Movimento Passeio. Após estudo reflexivo de tais categorias compreendemos o Movimento como linguagem, linguagem que entendemos ganhar vida nas atividades propostas pelas educadoras do DEI, pois segundo Ehrenberg (2014), a criança ao jogar, ao dançar, ao brincar se comunica e transforma em linguagem o movimento humano. Deste modo, nosso estudo, apresentou elementos que indicam que as atividades intencionais propostas pelas educadoras do DEI contribuem significativamente para o desenvolvimento da linguagem corporal das crianças.

Durante nossa investigação constatamos que as educadoras do DEI proporcionam e valorizam momentos nos quais as crianças demonstram atitudes independentes. Além de criar situações nas quais as crianças são desafiadas e incentivadas a desenvolverem sua autonomia, garantindo espaço para que as mesmas possam expor suas ideias e opiniões, gerando assim um ambiente profícuo ao aprimoramento da linguagem tanto corporal, quanto oral.

São assegurados também momentos nos quais as crianças podem propor e vivenciar “atividades livres” e espontâneas, tais momentos oportunizam a vivência de ricas experiências que contribuem para o desenvolvimento da criatividade, do companheirismo, do aprimoramento de habilidades motoras e também favorecem a integração das crianças, gerando situações nas quais as mesmas ao precisarem se comunicar para expressar suas ideias, opiniões e resolver conflitos exercitam tanto à linguagem oral quanto a corporal e ampliam assim as possibilidades do uso significativo de gestos e expressões corporais.

Vale ressaltar que a intencionalidade, que se faz presente em todas as vivências propostas pelas educadoras do DEI, torna o aprendizado mais significativo na medida em que a criança explora as possibilidades de raciocínio, movimento, controle motor, enfim, todos os aspectos coordenados de que ela necessita para resolver as situações propostas, favorecendo, assim, a descoberta de potencialidades e a superação de limites, gerando autoconfiança e consciência corporal dos movimentos a serem realizados para superar os desafios propostos. Destacam-se também as vivências que garantem que as crianças tenham a oportunidade de

ampliar sua visão de mundo, principalmente por terem a possibilidade de conhecer e interagir com ambientes diversificados.

Vale ressaltar que consideramos que a linguagem se configura através de diversas formas de comunicação e expressão, tais como a pintura, o poema, a escultura, bem como todos os elementos da cultura corporal. Assim, concordamos com Ayoub (2001) que nos diz que a expressão corporal caracteriza-se como uma das linguagens fundamentais a ser trabalhada na infância. A riqueza de possibilidades da linguagem corporal revela um universo a ser vivenciado, conhecido, desfrutado, com prazer e alegria. Nas vivências observadas no DEI percebe-se a nítida preocupação e a valorização de atividades que proporcionam às crianças o conhecimento do corpo e o desenvolvimento da linguagem corporal. Ao entrevistarmos uma das educadoras sobre o assunto ela esclarece que:

As atividades planejadas têm como objetivo conhecer, identificar e cuidar do próprio corpo, favorecendo por meio dos diversos movimentos corporais o desenvolvimento motor que possibilite as crianças a se expressarem por meio de diferentes linguagens principalmente através da brincadeira (DIÁRIO DE CAMPO, 30/04/2015).

Assim, acreditamos que resultados significativos na Educação Infantil são decorrentes de ações intencionais presentes na prática pedagógica dos educadores. Para Mello (2001), essa intencionalidade da ação pedagógica permite aos educadores visualizarem de uma maneira mais clara e abrangente, os objetivos a serem atingidos e toda a situação em si. Com isso, os objetivos educacionais poderão ser vinculados às reais necessidades das crianças, sem tornar a atividade desmotivadora.

Embora o DEI realize um trabalho de excelência, como apresenta os resultados desse estudo, percebemos limites que impedem a realização de um trabalho ainda mais qualificado. Concordamos com o PPP do departamento quando indica que a constituição de um quadro efetivo de educadores é o maior desafio na atualidade.

No momento o quadro de professoras efetivas é pequeno, de acordo com o projeto de trabalho semestral/anual intitulado “Sustentabilidade, Tecnologias e Educação Infantil”, corresponde há aproximadamente 25% de toda a equipe pedagógica, a qual é composta por professoras bolsistas, professoras substitutas, estagiários, além das próprias professoras efetivas. Acreditamos que a ampliação do número de professores efetivos geraria expressiva consolidação da proposta pedagógica qualificando ainda mais o trabalho desenvolvido junto às crianças matriculadas no DEI.

Outro limite observado advém da alta carga horária de ensino dos professores (30 horas/aula por semana) que acaba tornando precários os momentos de orientação e supervisão

dos estagiários e professores bolsistas. Percebemos que o acompanhamento dos estagiários, no nosso caso na modalidade obrigatória, embora tenha sido realizado da melhor forma possível, deixou muito a desejar, pois as condições de trabalho às quais as educadoras são submetidas não possibilitou um adequado acompanhamento, limitando assim a possibilidade de um trabalho integrado e interferiu significativamente no planejamento e nas ações dos estagiários. Vale ressaltar que durante nosso período de está

gio obrigatório ocorreram raros momentos nos quais tivemos as educadoras a nossa disposição para esclarecermos dúvidas quanto ao nosso planejamento.

Contudo, mesmo com as limitações apontadas anteriormente, constatamos que a proposta pedagógica do DEI, materializada nas vivências propostas pelas educadoras tem contribuído de forma significativa para o desenvolvimento da linguagem corporal das crianças.

Todavia, pensando na Educação Infantil, sabemos que algumas questões ainda necessitam de aprofundamento, tais como: a concepção de Movimento e de conteúdo apresentados em outras propostas pedagógicas, a importância da mediação do educador, a intencionalidade do educador, o papel do professor de Educação Física, a necessidade de uma equipe multidisciplinar, entre outras. Entretanto, uma das intenções deste estudo é instigar outras pesquisas, em busca de respostas que viabilizem uma melhor articulação entre teoria e prática na Educação Infantil.

7 REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2000.

AYOUB, E. **Reflexões sobre a educação física na educação infantil**. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)**. Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de dezembro de 1996**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.

CAVALARO, A. G.. MULLER, V. R. **Educação Física Na Educação Infantil: uma realidade almejada**. Revista Educar. Curitiba: Editora UFPR, 2009.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: **POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro. Editora Nova Fronteira, 1986.

DUARTE, Newton. **A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar.** Revista Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, julho, 2000, p. 79 – 115.

EHRENBERG, Mônica Caldas. **A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da educação infantil.** Revista Pro-Posições. Unicamp. Campinas, 2014.

ELKONIN, D. **Psicologia do jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GIL, A .C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRESPLAN, M. R.. **Educação Física no Ensino Fundamental: primeiro ciclo.** Campinas, SP: Papirus, 2002.

HOHMANN, M. & WEIKART, D. P. **Educar a criança peça acção.** 3ª edição portuguesa. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

IZA, Dijnane, F. V.; MELLO, Maria, A. **QUIETAS E CALADAS: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil.** Educação em Revista. Belo Horizonte, volume 25, nº 02, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O primeiro jardim de infância público do estado de São Paulo e a pedagogia froebeliana.** Educação & Sociedade, ano XVII, nº 56, dezembro, 1996, p. 452 – 475.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** São Paulo: Editora Cortez, 6ª edição, 2001.

KUHLMANN, Jr, Moisés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo humano**. Lisboa: Livros horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

LIMA, M. W. de S. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

MANHONEY, A. A; ALMEIDA, L. R. (org). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

MARCOLINO, S; BARROS, F. C. O; MELLO, S. A. **A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil**. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. UNESP-Marília, 2014.

MELLO, Maria Ap. **A intencionalidade do movimento no desenvolvimento da motricidade infantil**. Multiciência. São Carlos, vol. 1, nº 01, novembro de 1996.

MELLO. Maria Ap. **A atividade mediadora nos processos colaborativos de educação continuada de professores: educação infantil e educação física**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

METZNER. Andreia C. **Atividades de Movimento na Educação Infantil**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Secretária de Educação Fundamental. Brasília MEC/SEF, 1998. 3v.

MOREIRA, A. A. A. **O espaço do desenho: a educação do educador**. São Paulo: Loyola, 2002.

MUKHINA, V. **Psicologia da Idade Pré-Escolar**. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NEVES, I. C. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: **Departamento de Educação Infantil CEPAE/UFG**. Goiânia: 2015.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: **Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD/UFG)**. Goiânia: 2013.

REGO, T. C. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da Educação**. Rio Janeiro: Vozes, 2014.

REIS, ADRIANO DE PAIVA. **Pedagogia histórico-crítica e Educação Física**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2013.

SAYÃO, D. T. **Grupo de Estudos em Educação Física na Educação Infantil**. Revista Motrivivência. Florianópolis, 2012.

SAYÃO, D. T. **Corpo e Movimento: Alguns desafios para a Educação Infantil**. Revista zero-a-seis. Universidade Federal de Santa Catarina, volume 4, nº 5, 2002.

SAYÃO, D. T. **Infância, prática de ensino de Educação Física e Educação Infantil**. Florianópolis: Editora da UFSC, p. 45-64, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3.ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. 5 ed. São Paulo, Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, LEV. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, LEV; LURIA, A. LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

WALLON, Henri. **A Evolução Psicológica da Criança.** Tradução: Ana Maria Bessa. São Paulo: Martins Fontes, 1968.