

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA
EDUCAÇÃO BÁSICA

Mariza Aparecida Pereira

**O CORPO EM MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UMA POSSIBILIDADE DE INTEGRAÇÃO**

Belo Horizonte

2015

Mariza Aparecida Pereira

**O CORPO EM MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UMA POSSIBILIDADE DE INTEGRAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Múltiplas Linguagens na Educação Infantil, pelo Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Profa. Dra. Libéria Rodrigues Neves

Belo Horizonte

2015

Mariza Aparecida Pereira

**O CORPO EM MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UMA POSSIBILIDADE DE INTEGRAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Múltiplas Linguagens na Educação Infantil, pelo Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Profa. Dra. Libéria Rodrigues Neves

Aprovado em 9 de maio de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Libéria Rodrigues Neves – Faculdade de Educação da UFMG

André Soares da Cunha – Faculdade de Educação da UFMG

RESUMO

O presente trabalho aborda algumas possibilidades de prática de ensino voltada para as necessidades de movimento apresentadas pelas crianças. Trata-se de uma intervenção na própria prática pedagógica. Apresenta-se um breve histórico do corpo, nos contextos de aprendizagem. Apresentam-se atividades desenvolvidas e analisadas com base na teoria de Henri Wallon sobre o desenvolvimento de crianças, devido à abrangência de sua teoria ao observar a construção dos sujeitos como um todo. A análise permitiu uma reflexão da prática e compreensão das possibilidades de envolver as crianças em momentos de aprendizagem que respeitam seu desejo e necessidade de movimento, ao mesmo tempo em que favorecem a aprendizagem das múltiplas linguagens.

Palavras-chave: corpo- movimento- ensino- educação infantil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	06
1. O CORPO EM MOVIMENTO.....	08
2. A CRIANÇA	13
2.1 A criança de quatro anos, de acordo com Jean Piaget.....	14
2.2 A criança de quatro anos, de acordo com Henri Wallon.....	16
3. A CRIANÇA, O CORPO E O MOVIMENTO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	18
4. UM PLANO DE AÇÃO.....	20
4.1 As crianças.....	22
4.2 O espaço ambiente da escola.....	24
4.3 Uma proposta.....	27
A) O Jogo da Velha.....	27
B) Dona Galinha e seus pintinhos.....	31
C) Caçador de Tartaruga.....	36
5. ALGUMAS REFLEXÕES À LUZ DA TEORIA DE HENRI WALLON	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
REFERÊNCIAS	50

INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo em que venho trabalhando em escolas, seja no ensino fundamental ou na educação infantil, observo como grandes desafios para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, os aspectos referentes à concentração, e saberes como: ouvir, falar no momento certo, quando e como se locomover pelo espaço de sala de aula, de acordo com as regras ou combinados da turma.

Com a experiência profissional, percebo um grande sofrimento, por parte dos profissionais da educação, em relação à questão da indisciplina em sala de aula. Embora esse não seja o tema central deste trabalho, a questão encontra-se relacionada à proposta, pois muitas vezes estabelecemos relação entre a indisciplina e a movimentação da criança em sala de aula.

Costumo pensar que se os problemas de disciplina pudessem ser erradicados, se os alunos estivessem dispostos a ouvir, dialogar de forma cordial e realizar as atividades que são propostas, 90% do aproveitamento escolar provavelmente estaria garantido. Bom seria se todas as crianças estivessem sempre prontas a agir conforme é desejado por seus professores, porém, assim como nós, professores e demais adultos, as crianças são indivíduos com desejos, emoções, direitos, necessidades, expectativas, curiosidades. E essa individualidade é que as tornam capazes de selecionar o que querem ou não fazer, resistir ou acatar aquilo que é proposto, investigar, apreciar, pegar, dentre outras ações que realizam cotidianamente, em casa e na escola.

Em relação à Educação Infantil, estudos realizados apontam que muitas vezes o que julgamos como indisciplina, como o movimento, por exemplo, significa uma característica da criança que a possibilita interagir e conhecer melhor a realidade; ou seja, um dos recursos para a sua aprendizagem. É nesse sentido que este trabalho se propõe a entender e elaborar formas de respeitar as necessidades das crianças em relação ao corpo e ao movimento, em um contexto de aprendizagem escolar, que possibilite o desenvolvimento das múltiplas linguagens, através de um trabalho que não separa mente de corpo, no qual o movimento do corpo possa existir, sem repreensão constante por parte do professor, e a aprendizagem se desenvolva considerando-se os sujeitos em sua totalidade.

A ideia central foi pensar numa perspectiva que pretendesse buscar formas de integrar corpo e movimento em atividades do cotidiano de sala de aula, favorecendo uma dinâmica de atividades nas quais o movimento, um somatório de cognição e corpo, possa ser explorado de forma sistemática dentro do contexto escolar. Em suma, a proposta do trabalho consiste em um estudo acerca das formas como as crianças de quatro anos aprendem e, a partir do referencial teórico, experimentar, na prática, propostas de trabalho que possam levar em conta o corpo em movimento para o desenvolvimento das múltiplas linguagens.

Para tal, partiu-se de uma pesquisa qualitativa, na qual a prática em sala de aula com crianças de quatro anos incentiva o desenvolvimento da pesquisa, que pretende favorecer, enriquecer e qualificar o trabalho da educadora e pesquisadora. Foram realizados estudos de documentos vigentes, relacionados ao ensino em educação infantil e estudos acerca do lugar do corpo na história; além de algumas teorias, que tratam do corpo e do movimento nos contextos de aprendizagem, em especial, aspectos da teoria de Henry Wallon. Por fim, foram desenvolvidas atividades à luz das teorias estudadas. Essas atividades apontam algumas possibilidades de envolver o ensino das múltiplas linguagens, o corpo e o movimento no contexto da sala de aula.

1. O CORPO EM MOVIMENTO

Nas salas de aula das turmas de quatro anos, da Educação Infantil (assim como em todas as outras idades da E.I), é comum observar a agitação, a necessidade de movimentar o corpo, cheirar, correr, brincar, tocar, usar objetos escolares e criar inúmeras possibilidades com eles. É necessário correr ao fundo da sala e se colocar a brincar tão logo se acaba uma atividade, ou mesmo durante as atividades de escrita, desenho e rodinha, dentre outras. Esse movimento que está presente, muitas vezes causando um certo “tumulto”, incomodando alguns participantes da aula, principalmente, o(a) professor(a), é visto, muitas vezes, como desordem. Historicamente, o corpo em movimento que observamos em sala de aula na Educação Infantil, é visto sob uma concepção de indisciplina.

Figueiredo (2009, p.19) destaca que “torna-se bastante difícil falar do corpo, pois esquecemos ou fomos levados a nos esquecer que somos corpo”. A história demonstra a forma como o corpo tornou-se algo considerado diferente da mente e como seu controle foi considerado pré-requisito para a aprendizagem. Tal distinção pode ser observada desde as concepções de Platão (428 a.C.-347 a. C), que “afirmava haver uma separação distinta entre corpo e alma” (ARANHA e MARTINS *apud* BUENO, 2013, p.50).

A ideia de um corpo dividido, que precisa ser dócil, domesticado é uma concepção já construída. De acordo com Ceccarelli (2011, p.2), “a cultura ocidental desde os primórdios, traz a marca de uma aversão, ou mesmo ódio, que hostiliza o prazer e o corpo”. O autor aponta aspectos relacionados à religiosidade que marcaram uma visão do corpo enquanto algo causador do pecado. O mal que precisa ser dominado pelo espírito.

No período medieval, essa marca chega a provocar uma separação do corpo em partes, dentre as quais as partes seriam classificadas em: “nobres (cabeça e coração); ignóbeis (ventre, as mãos e o sexo); e filtros de distinção entre o bem e o mal (os olhos, as orelhas e a boca)”. (LE GOFF e TRUONG, *apud* SIQUEIRA, 2014 p. 6).

Entretanto, no período renascentista (final do século XIV à metade do século XVI), de acordo com Ceccarelli (2011), surge outra mudança em relação à visão sobre o corpo, passando este a ser mais valorizado e representado por artistas. O

período renascentista traz consigo uma cultura do corpo. Um exemplo vivenciado nesse período, dentro do campo da educação, seria “o tratado *A civilidade pueril*, publicado em 1530, que foi dedicado a um menino nobre, (...) filho do Príncipe de Veere . (...) O livro trata do comportamento de pessoas em sociedade” (ELIAS, 1994 *apud* NOBREGA, 2005, p.601), apresentando regras de conduta, até então transmitidas oralmente, apontando aspectos referentes ao modo de se vestir, andar, olhar, comer, gesticular, dentre outros (NOBREGA, 2005). Tal exemplo leva a observar que, embora o corpo comece a se tornar importante, ainda continua sendo necessário dominá-lo, controlá-lo, torná-lo compatível com o aceitável pelo seu meio social.

De acordo com Bueno (2013), Descartes, no século XVII, introduz o pensamento moderno. Esse filósofo estima o raciocínio e a separação entre corpo e mente. O corpo é considerado, nessa perspectiva, totalmente diferente da mente, uma parte do ser humano que não pensa, da qual o indivíduo não pode se separar. (DESCARTES *apud* BUENO, 2013). O mesmo pensamento, como relata Figueiredo (2009), continua presente na sociedade nos dias de hoje. A valorização do trabalho intelectual, em detrimento dos manuais, pode ser considerada uma evidência da presença da ideia defendida por Descartes. As práticas em sala de aula também revelam essa distinção, quando propõem-se longos momentos de corpo imóvel, tempo de brincar e tempo de estudar, com uma valorização e disponibilização de maior quantidade de horas para este último.

Foucault (1987, p.118) afirma que “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações”. O autor observa essa relação de poder na escola, assim como em outras instituições (hospitais, quartel, fábrica), e a disciplina é compreendida por ele como “uma anatomia política do detalhe” que auxilia o Estado no controle. Um dos apontamentos de Foucault (1987) em relação à disciplina é o entendimento de que ela “às vezes exige a cerca, a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo”. (p.122)

Os Colégios são vistos pelo autor como exemplos dos locais onde a cerca seria necessária. Entretanto, apenas a delimitação deste local não era suficiente para manter a organização necessária à produtividade desejada.

O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quanto corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições

indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. (FOUCAULT, 1987, p.123)

O controle notado por Foucault, presente nos colégios e fábricas do século XVIII, pode ser observado ainda hoje, no contexto das instituições, incluindo as educativas. As escolas de Educação Infantil apresentam alguns desses aspectos, evidenciados nos ambientes fechados, grupos de crianças organizadas de acordo com faixa etária, e estabelecimento de quantidade de alunos por sala, considerando-se, o tamanho do espaço e o número de professores.

Uma vez diante das crianças, os professores controlam a entrada e a saída da sala de aula e o direcionamento aos diversos ambientes, de acordo com o planejamento e a organização da escola. Há hora para o parquinho, lugar e tempo para o lanche e para o desenvolvimento de atividades de registro, que geralmente exigem da criança uma postura que inibe os movimentos. O professor está sempre vigiando as crianças e procurando corrigir os comportamentos que diferem do ideal. Muitas vezes, quando as crianças fogem a essas regras, observa-se repreensão.

O uso das filas, considerado pelo autor como um dos aspectos da disciplina (FOUCAULT, 1987), permanece presente, o que demonstra uma herança cultural do controle e do poder presente no trabalho com as crianças pequenas. Na Educação Infantil, as crianças são ensinadas desde bem pequenas a andar em fila. E de modo geral o objetivo não consiste em identificá-la pela sua posição, tal como ocorria nos colégios jesuítas dos quais Foucault fala, mas preservar uma certa organização nos deslocamentos, nos momentos de receber alimentos ou participar de algumas atividades, brincadeiras e passeios.

Vale ressaltar que não se pretende questionar as formas de organização dos ambientes escolares. É de fato muito importante para a instituição educativa a organização do espaço. Com as crianças pequenas o “vigiar” é muito necessário, não com o objetivo de corrigir as atitudes da criança o tempo todo, mas monitorar o que ocorre com as mesmas no ambiente escolar, para que sejam realizadas as devidas intervenções de acordo com as situações que vão ocorrendo. O professor precisa saber onde está a criança, observar suas atitudes e o ambiente em seu

entorno, sendo esta, também, uma forma de protegê-la. Isso faz parte do cuidar, que é indissociável do educar tão necessário na Educação Infantil.

Quando o assunto é lanche, jantar, almoço e sono, os horários são bem rígidos. Muitas vezes atividades bem divertidas que envolvem as crianças precisam ser interrompidas em função desses horários. A escola procura manter a ordem e a organização e para isso, através de diversos mecanismos, ela continua a exercer controle sobre os corpos.

É com o corpo que entramos em contato com o mundo, o experienciamos, conhecemos seus detalhes, possibilidades e limites. A escola, por meio do cerceamento das ações corporais e espontâneas, e do desenvolvimento de atividades repetitivas e rotineiras, busca o disciplinamento e controle, impondo pensamentos, ritmos, posturas e movimentos padronizados. (FIGUEIREDO, 2009, p.20)

Esse controle do corpo nas instituições educativas leva à realidade de que estamos imersos em uma sociedade capitalista. Segundo Figueiredo (2009) a escola como parte da sociedade realiza ações que transformam o comportamento dos indivíduos, ajustando à ordem ideologicamente aceita pela sociedade na qual se insere, através da repreensão das atitudes anormais e recompensa das normais.

Diante desse cenário, observa-se as relações estabelecidas entre o corpo, a escola e a sociedade. Nesse sentido, não é possível questionar a existência de um corpo que também é cultural. Nosso corpo traz consigo a marca de seu tempo e do seu povo.

Se por um lado a visão do Cartesianismo tem se mostrado presente em nossas práticas educativas, por outro, estudos na visão da psicologia apontam que uma prática oposta a essa ideia pode levar a formas de aprendizagem mais coerentes com as necessidades e especificidades das crianças. Os estudos de Wallon e Piaget, entre outros, apontam para uma visão diferente em que o corpo é reconhecido como participante indispensável dentro do processo de desenvolvimento.

A escola vem procurando ao longo dos tempos estabelecer práticas de ensino que favoreçam a aprendizagem das crianças, mas pode-se perceber que embora as concepções de aprendizagem desses autores acima possam embasar a elaboração de propostas e práticas de ensino, não é difícil comprovar que o corpo e o movimento continuam sendo, no contexto escolar, pouco valorizados. Segundo

Nogueira (2008, p.16), “o corpo é o primeiro e mais importante meio de comunicação que o homem possui e toda troca de informações e ações entre o ser humano e o mundo devem ser mediadas por seus sentidos e por seus movimentos”. Nesse sentido, é através do corpo que a criança conhece e interage com o mundo e tudo ao seu entorno, sendo a Linguagem Corporal compreendida como a primeira forma de comunicação entre os sujeitos e seu meio físico e social.

Esse entendimento traduz uma concepção de corporeidade na qual o corpo assume um papel mais amplo, para além de um organismo do qual deve-se conhecer as partes ou estudar o seu funcionamento nas aulas de ciências. De acordo com o documento *Desafios da Formação*, produzido em 2009 pela Secretaria Municipal de Educação de BH:

Particularmente na Educação Infantil, a criança tem como primeiro conhecimento a linguagem corporal. É com ela que a criança primeiramente se expressa e interage com o mundo. (p. 71)
(...) entender o corpo como aquele que nos permite ser, ocupar espaços, fazer parte do mundo, construir sentidos, aprender, comunicar, dialogar e interagir numa totalidade integrada do corpo está sintetizado no que chamamos corporeidade. (p.63)

Nesse sentido, desenvolver essa corporeidade permite aos alunos uma vivência plena de interação com o mundo físico e social. Tal interação não pode ocorrer sem a presença do movimento, que por sua vez, é o que incomoda no contexto da sala de aula. No entanto, sem o mesmo, como a criança poderá interagir com o ambiente e com seus pares?

Com a compreensão de que as crianças pequenas aprendem por meio do corpo, e que esse processo de aprendizagem demanda interação com o meio, através do movimento propõem-se pensar uma proposta de trabalho pedagógico que não negue o corpo e sua necessidade na Educação Infantil.

2. A CRIANÇA

O presente trabalho, ao se referir à criança, se dedica à idade de quatro anos. Contudo, antes de caracterizar as crianças nessa faixa etária, torna-se necessário explicitar o conceito de criança que permeia este trabalho, e explicar as especificidades da faixa etária referenciada neste estudo.

De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil:

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. (...) As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio de brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. (MEC/SEF, 1998, V1, p.21)

Diante dessa concepção, observamos a criança como um ser competente e ativo, capaz de interagir, agir e modificar situações e objetos. Um ser capaz de criar e de produzir cultura.

O PARECER CNE/CEB (2009, p.6) aponta ainda outra característica importante na concepção de criança:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com os adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere.

O documento, ao compreender a criança como sujeito criador, social e de direitos, com uma forma específica de interagir e de se apropriar da cultura, também deixa claro que a mesma é o centro do planejamento curricular. Tal afirmação pressupõe considerar nas propostas de ensino as características da criança, suas formas de apropriação do conhecimento, suas possibilidades físicas, as peculiaridades do desenvolvimento social, afetivo e cognitivo, num contexto de escola ou UMEI (Unidade Municipal de Educação Infantil¹).

Tendo em vista estas concepções, é coerente pensar a criança como indivíduo criador, transformador, sujeito histórico e também cultural, que possui

¹ Denominação das escolas públicas de Educação Infantil da cidade de Belo Horizonte.

direitos. E que, inserido no contexto social, não apenas se apropria de uma cultura, mas, num movimento de interação, também cria e transforma seu espaço. Atribui sentido a tudo a sua volta na sua maneira única e própria de pensar e compreender o mundo a sua volta. A partir desse entendimento, percebe-se a necessidade de compreender as características mais específicas da faixa etária das crianças de 4 anos, centro desse estudo. Para tal, serão descritas brevemente as concepções de dois autores, Jean Piaget e Henri Wallon, citados neste trabalho para elucidar as relações da criança nesse tempo de vida.

2.1 A criança de 4 anos, de acordo com Jean Piaget

Jean Piaget, biólogo e epistemólogo suíço, ofereceu grandes contribuições para a educação – aprendizagem e desenvolvimento – através da sistematização de uma corrente teórica conhecida como Epistemologia Genética. A partir de suas pesquisas, entre outros aspectos, Piaget classificou e apresentou as etapas do desenvolvimento cognitivo da criança – do nascimento até a adolescência. Embora sua teoria seja amplamente rica para o desenvolvimento lógico matemático, as características apontadas para as fases do desenvolvimento infantil contribuem para conhecer as crianças com as quais convivemos como um todo.

Em sua teoria, a criança é percebida como um sujeito que, através da interação com o meio, elabora conhecimentos que progressivamente contribuem para a aquisição de outros. Nesse sentido é considerada uma teoria interacionista.

Piaget classificou, portanto, quatro grandes fases denominadas Estágios do Desenvolvimento, bem como as características cognitivas presentes nos mesmos. São eles: O Estágio Sensório-motor, o Pré-operacional², o Operacional Concreto e o Operacional Formal.

A criança aos quatro anos encontra-se no estágio Pré-operatório, que é vivenciado dos dois aos sete anos de idade aproximadamente, conforme a organização do desenvolvimento cognitivo sistematizada por Piaget.

De acordo com Lorenzato (2006, p.4), em relação à teoria de Piaget, “o termo operacional significa ação, representação, que são constituintes do pensamento lógico; e o termo pré-operacional significa um período de preparação para tal

² O termo Operacional também se encontra substituído por Operatório nas obras que abordam os estágios de desenvolvimento citados por Piaget.

pensamento, portanto ainda pré-lógico”. Este mesmo autor descreve ainda que de um modo geral, a maioria das crianças que se encontram nessa faixa etária apresenta algumas características específicas, e cita algumas delas como: seu papel extremamente ativo, gosto em correr, maior controle do próprio corpo, exposição de emoções com facilidade, egocentrismo (entendendo que os acontecimentos do seu cotidiano estão diretamente relacionados à ela, sendo em outras palavras, a criança a causa e a razão na origem e no propósito dos acontecimentos). Segundo o autor nesta fase acontece também a atribuição de diferentes sentidos para um mesmo objeto através da imaginação e da fantasia. Em relação à fase anterior, demonstra evolução no processo de socialização, embora a criança demonstre gosto em brincar individualmente e pouca facilidade em compartilhar, apresentando preferência por poucos colegas que costumam ter o mesmo sexo que o seu. O infante, nessa etapa apresenta compreensão de animais e objetos de acordo com sua vivência sem realização de uma visão generalizada, em outras palavras, pensa a partir do objeto que conhece e se remete à idéia dele diante de outros com as mesmas características, questiona o nome dos objetos e apresenta grandes avanços na linguagem oral, assim como um melhor controle motor que lhe possibilita o uso de diversos brinquedos e espaços como parquinho, brinquedos de encaixe, movimentos de pinça, dentre outros. Tende a explicar alguns acontecimentos ou fenômenos da natureza através da atribuição de sentimentos.

Piaget, em sua teoria, valoriza a relação sujeito-objeto observando nessa interação a produção de esquemas que visam uma busca de equilíbrio:

Para Piaget, essa “marcha para o equilíbrio” tem bases biológicas no sentido de que é próprio de todo sistema vivo procurar o equilíbrio que lhe permite a adaptação; e também no sentido em que existem processos de auto-regulação que garantem a conquista deste equilíbrio. Nesse processo de desenvolvimento são essenciais as ações do sujeito sobre os objetos, já que é sobre os últimos que se vão construir conhecimentos, e que é através de uma tomada de consciência da organização das primeiras (abstração reflexiva) que novas estruturas mentais vão sendo construídas.
(LA TAILLE, 1992, P.18)

Assim, observamos a importância do papel da ação dos sujeitos diante dos objetos. Diante disso, pode-se entender que o movimento também precisa estar

envolvido nesse contexto, uma vez que o ato de agir sobre os objetos envolve o mesmo. As crianças, para compreender o que estão vendo, necessitam pegar, tocar, cheirar, manipular e experimentar em diversas situações e usos. Nesse processo desenvolvem conhecimento.

2.2 A criança de quatro anos, de acordo com Henri Wallon

O médico, psicólogo e filósofo, Henri Wallon, também concebeu uma teoria que organiza e descreve fases do desenvolvimento das crianças, nomeadas por estágios. Wallon foi o primeiro a destacar não só o corpo no desenvolvimento, como também as suas emoções, fundamentando suas ideias em quatro elementos básicos que se comunicam o tempo todo: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa.

Segundo o autor, as crianças de três a seis anos encontram-se no Estágio do Personalismo. De acordo com Galvão (1995, p.44):

(...) a tarefa central nessa fase é a formação da personalidade. A construção da consciência de si, que se dá por meio das interações sociais, re-orienta o interesse da criança para as pessoas, definindo o retorno da predominância das relações afetivas.

No Estágio do Personalismo a criança vivencia uma verdadeira crise para a construção da personalidade. Tende a se opor a tudo que caracteriza como “não eu”. Em outras palavras, tende a se opor às propostas dos demais (professores, pais, colegas). Esse movimento a leva ao confronto, no intuito de testar a independência da sua personalidade, tal como esclarece Galvão (1995).

Nessa fase, desperta na criança o desejo de propriedade das coisas, mas, ao mesmo tempo, ocorrem progressos na função simbólica que, relacionado à crise de oposição, permitem que “a criança deixe de confundir sua existência com tudo que dela participa” (GALVÃO, 1995, p.54).

A crise de oposição dará lugar a uma fase de personalismo, mais positivo, constituído de duas etapas: a “idade da graça” e a atividade de imitação. Na primeira, tal como o nome, leva a pensar na beleza e admiração. Galvão (1995, p. 55) reforça que:

Caracteriza-se pela exuberância e harmonia dos movimentos da criança e seu empenho em obter a admiração dos outros, da qual tem necessidade para admirar a si própria. Esta aprovação de que ela tem necessidade é o resíduo da participação que antes lhe misturava no outro.

Na segunda etapa do Personalismo, a criança imitará as “pessoas que lhe atraem, incorporando suas atitudes e também o seu papel social, em um movimento de reaproximação ao outro que tinha sido negado” (GALVÃO, 1995, p.55)

Wallon também destaca a impossibilidade das crianças com menos de seis anos se manterem imóveis por longos períodos de tempo. O motivo é a não consolidação do que é chamado por ele de “disciplinas mentais”.

Essa capacidade está ligada ao amadurecimento dos centros de inibição e discriminação situados no córtex cerebral, que se dá por volta dos seis, sete anos. Antes dessa idade, a possibilidade de a criança controlar voluntariamente suas ações é pequena (GALVÃO, 1995, p.75).

Vale ressaltar que, para este estudioso, o desenvolvimento infantil não é linear; é complexo. Ocorre em um movimento de idas e vindas, pressupõe interação social e a aprendizagem é marcada por momentos de estruturação e desestruturação, onde o aspecto afetivo assume forte influência. Nesse sentido, aprender pressupõe conflito e também um certo sofrimento.(Galvão, 1995)

Ao analisar o contexto das salas de Educação Infantil, é possível perceber tanto características apontadas por Piaget, como as apresentadas por Wallon; e podemos compreender muitas das contradições existentes nas propostas de ensino que o professor se dispõe a desenvolver. Ou seja, a expectativa de receber crianças quietas, assentadas para ouvir leituras, identificar e resolver atividades de linguagem.

Percebe-se ainda uma “cultura do papel”, muito valorizada pelas famílias e pela maioria de nós professores. Se a criança não registra através da escrita ou de um desenho é como se não tivesse acontecido um trabalho efetivo. Como se o que garantisse a aprendizagem fosse o registro ou a repetição de signos do nosso sistema de escrita ou numérico.

3. A CRIANÇA, O CORPO E O MOVIMENTO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Na teoria de Wallon, assim como na de Piaget, existe em comum o pensamento de que os sujeitos precisam e devem agir sobre os objetos, sobre e com seus pares. Não há como agir sobre o ambiente sem uso do corpo. E o corpo só pode agir quando lhe é permitido e possível o movimento. Através da compreensão da forma natural da criança interagir e produzir conhecimento, tal como propõem esses autores, entende-se que impedir o movimento do corpo em sala de aula é impedir a própria aprendizagem; é negar sua forma natural de conhecer, interagir, produzir cultura e conhecimento.

Na psicogênese de Wallon, há uma visão do sujeito como um todo que “suscita uma prática que atenda às necessidades da criança nos planos afetivo, cognitivo e motor, e que promova o seu desenvolvimento em todos esses níveis” (GALVÃO, 1995, p.97). Um ensino pautado nas contribuições da psicogênese walloniana deve, portanto, propor ações nas quais o indivíduo possa atuar como um todo, sem a distinção entre corpo e mente historicamente vivenciada nas escolas – que ainda encontra lugar na Educação Infantil.

A importância da totalidade do sujeito (integração corpo e mente) está presente nos estudos relacionados às neurociências. Judith Nogueira, médica, pesquisadora e educadora, se propôs a realizar um estudo que pretendia “mapear um caminho para a cognição, a partir do trabalho corporal” (NOGUEIRA, 2008, p.16). Deste estudo, cabe destacar:

As dificuldades cognitivas relacionadas à criação de ordem verbal, sequências numéricas, memória (percepção de fatos que obedecem a uma sequência temporal), raciocínio espacial (geometria espacial, por exemplo) e outras associadas à percepção de tempo, sequências e espaço, são constantemente encontradas em indivíduos que apresentam dificuldades semelhantes no âmbito da motricidade voluntária. Não podemos corrigir tais distúrbios somente com explicações verbais e teóricas: espaço e tempo são experiências que o corpo precisa dominar para que o córtex cerebral possa criar, secundariamente, as representações cognitivas dessas experiências. A representação mental é, nesse sentido, a descrição metafórica que a mente faz do fenômeno físico real: o movimento. (...) O aprendizado de qualquer informação não é um fenômeno exclusivo do cérebro ou da mente, mas uma ação de todo o corpo. Ou aprendemos com o corpo inteiro ou não há aprendizado real. (NOGUEIRA, 2008, p. 20)

Conscientes do papel do corpo e do movimento no processo de aprendizagem das crianças de quatro anos, observa-se as inadequações que as

professoras, muitas vezes, impõe às crianças. Em consequência disso, por vezes, ocorre o conflito em sala de aula.

Ao se propor o desenvolvimento de atividades como “caça palavras” (ou letras), escrita do próprio nome, desenho livre, é comum encontrar crianças que não conseguem controlar os movimentos do corpo, mesmo conhecendo os combinados de sala e tendo, várias vezes, ouvido as advertências da professora.

O controle de movimentos como correr, atravessar a sala para pegar um lápis de cor – que pode facilmente ser achado na mesa ao seu lado – pular nos ombros do colega quando está em fila, entre outras inúmeras formas de movimento que é observado no cotidiano da Educação Infantil, podem ser lidos como expressões de uma necessidade do corpo, que precisa se mover para aprender.

A necessidade de movimento leva a outro aspecto de grande influência no processo de ensino e aprendizagem: o ambiente ou espaço. Na Educação Infantil, assim como no Ensino Fundamental, o espaço físico e o ambiente educativo são de imensa importância. Esse espaço precisa ser pensado e organizado de forma a contribuir com a ação dos sujeitos que irão interagir com o mesmo. De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

O espaço na instituição de educação infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto, é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas. Deve ser pensado e rearranjado, considerando as diferentes necessidades de cada faixa etária, assim como os diferentes projetos e atividades que estão sendo desenvolvidos. (MEC/SEF 1998, v1, p. 69)

Nesse sentido, ao organizar os ambientes, é necessário pensar na disposição das mesas; se haverá ou não um espaço livre, de tamanho suficiente; que objetos farão parte desse espaço. Para tal organização, é necessário estar certo do que se pretende desenvolver naquele lugar; e ainda se o que se deseja é que as crianças possam explorar o entorno, de forma a ampliar seus conhecimentos.

4. UM PLANO DE AÇÃO

Ao iniciar o ano letivo, as crianças são observadas e avaliadas. Após esses procedimentos, estabelece-se metas e objetivos que devem ser alcançados com aquele grupo. Em especial, na Educação Infantil, fazem parte dessas metas: a construção da autonomia, o desenvolvimento da oralidade, o relacionamento entre os pares para a construção de laços de amizade, saber se relacionar com o outro de forma cordial, solucionar pequenos problemas do cotidiano, dentre outros. Contudo, para os professores, não bastam apenas esses ensinamentos. Há conteúdos desenvolvidos na escola, que fazem parte do currículo por serem de grande valorização social. Tais conteúdos possuem seu ensino são orientados nos cursos de formação, e logram prestígio entre as famílias, ainda que na Educação Infantil. Seriam estes, principalmente o ensino da linguagem escrita e dos conhecimentos relacionados à matemática.

Esse desejo de pais, professores (inclusive professores do Ensino Fundamental, que receberão as crianças nos anos seguintes) e da própria instituição, leva a propor, dentro do planejamento, situações em que as crianças possam conhecer, compreender e experimentar a linguagem oral e escrita, contar, identificar numerais, levantar hipóteses, dentre outras habilidades sugeridas nos documentos que orientam o trabalho da Educação Infantil nessa cidade.

Para tentar proporcionar um ensino de qualidade nas turmas de Educação Infantil é preciso encontrar formas de ensinar as crianças de maneira significativa e, nesse sentido, dentro de uma proposta de trabalho por projetos, busca-se inserir esses conteúdos.

No cotidiano há alunos ou grupos de alunos que, por características próprias, levam o professor a um desafio diante da tarefa de ensinar. Segue a descrição de uma turma, em especial, a qual motivou o estudo desse tema e a construção do presente trabalho.

Nesta turma, ao propor atividades de registro escrito em sala de aula, o que muitas vezes observou-se foi a falta de desejo das crianças em realizá-las. Apesar das atividades estarem relacionadas aos projetos, à identidade da criança, ao que foi visto ou vivenciado, e embora muitas vezes tenham sido envolvidas por uma história, não se interessavam por desenhar ou escrever o nome de um personagem, fazer um “caça letras”, ou “caça palavras”. Ou seja, a realização de algo que

contextualize a linguagem, nem sempre motivava as crianças a quererem realizar uma atividade de registro escrito a respeito dela.

Brincar é divertido. Movem-se, vivenciam papéis, exploram as potencialidades de seu corpo físico. Entretanto, quando o assunto é o ensino da linguagem matemática, por exemplo, ocorre a exclusão do movimento, pois é importante que as crianças estejam atentas e ouçam o que diz a professora ou o colega.

O tempo de brincar e mover-se é separado do tempo de aprender os conteúdos escolares. Foi assim que vivi a escola, foi assim que meus professores me ensinaram na escola (em todas as modalidades – a da Educação Infantil à graduação): o momento de conhecer e aprender é separado da diversão, da brincadeira; é preciso parar, pensar, escrever, registrar de alguma forma.

Foi assim que aprendi a ensinar meus alunos e com essa turma não foi diferente, porém, muitas das atividades de linguagem propostas para o grupo não alcançavam o interesse desejado e, mesmo quando a maioria das crianças estavam envolvidas em realizá-las, era muito comum observar que outros se dispersavam.

Usavam lápis de cor para bater na mesa como baquetas de uma bateria, rabiscavam o corpo com a canetinha, desenhando nos braços e rosto, resistiam a tentativa de fazer a atividade, quando esta era um pouco mais difícil. Mesmo na rodinha, em momentos de brinquedos cantados, era comum observar como o desejo de experimentar o corpo e os movimentos conduziam as crianças a fazer algo diferente do proposto.

A rodinha é ,geralmente, iniciada com músicas, e das canções usadas, algumas trazem comandos para a realização de atividades corporais como: bater as mãos, bater os pés, dar um abraço, colocar a mão em uma parte do seu próprio corpo ou do corpo do colega. No desenvolvimento dessas brincadeiras observou-se, algumas vezes, que as crianças da turma faziam movimentos bem exagerados, ou em uma cantiga de roda, tendiam a puxar o colega,por vezes, comprometendo a brincadeira ou provocando acidentes.

Algumas vezes, em atividades que deveriam ser tranquilas, durante um registro, por exemplo, de repente, uma criança conversa e expõe a mão para que aqueles que queiram brincar com ela coloquem o dedo embaixo. Enquanto escrevem, um dialoga com o outro dizendo que é a mãe, o outro é o filho, e assim desencadeiam uma serie de acontecimentos que mostram que, embora a tarefa

esteja à frente, o pensamento das crianças parece estar envolvido por outros interesses, outras atividades: brincadeiras e fantasia.

Diante desse cenário, surgiu a necessidade de encontrar formas de tornar o ensino mais adequado às crianças, possibilitando formas de integrar o corpo e o movimento no ensino das diversas linguagens. Mas o quê fazer? Que tipo de atividade poderia ao mesmo tempo em que se trabalha o corpo e o movimento, contemplar as outras linguagens? A resposta a essa pergunta embora simples e já presente na sala de aula, não deixou de ser surpreendente.

4.1 As crianças

As características dos estágios apresentadas por Piaget e por Wallon não se referem às crianças especificamente de quatro anos. As contribuições destes autores englobam de forma mais ampla as características dessa idade, uma vez que o próprio recorte é mais amplo, compreendendo as crianças de dois a sete anos, no caso de Piaget, e de três a seis anos, no caso de Wallon. Considerando este recorte amplo, bem como o entendimento de que as etapas do desenvolvimento não são fixas, mas variam de acordo com cada indivíduo e suas vivências, torna-se necessário a elaboração de um perfil mais específico do grupo de alunos a que se refere este trabalho.

A turma é composta por 18 crianças, sendo uma delas infrequente. São crianças oriundas de diversas regionais da cidade: Pampulha, Venda Nova e Nordeste. Assim, muitos se deslocam para a escola por meio de transporte escolar. Algumas destas crianças frequentam diariamente duas escolas, pela manhã em escola particular e à tarde a UMEI. Isso devido à demanda das famílias de que fiquem em tempo integral na escola.

Os grupos familiares aos quais pertencem são bastante heterogêneos, havendo famílias compostas por avós, filhos e netos; avós que assumiram o papel de mães e pais; bisavó, avó, mãe e tia avó; pai, mãe, criança, irmãos e ou irmãs; pai, mãe e filho. A realidade das crianças se difere também em relação a aspecto econômico e religioso, dentre outros. Assim, a heterogeneidade desse grupo nos permite verificar as múltiplas infâncias.

Em sala de aula, o grupo se interessa por longos períodos de brincadeira. Os brinquedos da sala, como carrinho, são os que mais despertam o interesse dos meninos, que se movem, procuram colocar no chão e correr com ele.

As brincadeiras desenvolvidas na entrada e no horário de saída mostram como as crianças necessitam movimentar-se, mesmo no espaço da sala de aula. Brincam de pais que correm atrás dos filhos, monstros, super heróis, vendedores de alimentos. Na tentativa de recriar situações, usam objetos diversos, como a construção de uma casinha embaixo da mesa. Quando o brinquedo são blocos de montar, a construção de armas (mesmo não permitida) ocorre, e com ela as crianças desenvolvem as brincadeiras de mocinho e bandido. Algumas vezes, disparam a correr ou a andar pela sala um atrás do outro, em um processo de fugir, dentro do contexto da brincadeira.

Todo esse movimento e criatividade também acaba por promover uma certa “desorganização” do espaço. Brinquedos eram espalhados por toda a sala, em cima e embaixo da mesa, no cantinho atrás do espelho, atrás da mesa da professora, que em alguns momentos precisava lembrar às crianças que a brincadeira era dentro da sala de aula, uma vez que algumas começavam a ficar muito próximas à porta.

Esse cenário de brincadeiras espontâneas na maioria das vezes é interrompido diante da necessidade de dar início à rotina planejada para a turma. Os alunos são convocados a guardar os brinquedos para o início de uma roda, onde são feitas as propostas de atividades, conversas, e organização da rotina do dia.

A roda muitas vezes inicia-se de forma interessante para a maioria das crianças do grupo, geralmente com canções e brinquedos cantados. Depois se inicia o período de conversas, nas quais cada criança pode falar. Entretanto, o que se percebe é que após algumas crianças trazerem suas contribuições, o grupo começa a se dispersar, se movimentar, conversar entre si, pedir para ir ao banheiro, beber água. Os corpos começam a ficar inquietos e, às vezes, muitas crianças não são ouvidas com a atenção desejada, devido à dificuldade de concentração do grupo.

Nos momentos de desenvolvimentos de atividades como recorte, desenho e escrita, são comuns interrupções, em virtude das ações de algumas crianças. Tais como fazer do lápis de cor baquetas e da mesa uma bateria, atravessar a sala para falar com o colega sobre uma brincadeira, ou mesmo, durante a atividade, brigar, discutir para assumir um determinado papel numa brincadeira que já ocorre, naquele momento, em sala de aula, sem o conhecimento da professora.

São comuns as situações onde o grupo se dispersa e se movimenta numa direção que não favorece a proposta ofertada pela professora. Muitas vezes, os próprios recursos utilizados são o motivo da distração – buscam nas revistas figuras diferentes do que foi pedido, utilizam os materiais escolares de forma inapropriada, rabiscando o próprio corpo, fazendo desses materiais um brinquedo.

Todas as situações citadas corroboraram para o estudo, mas o que realmente motivou o pensamento em relação à aprendizagem através de um corpo que se movimenta foi o comprido “Ah...!” que muitas crianças proferiam quando as atividades de registro eram anunciadas. Esse som é a comprovação de que o interesse das crianças não estava de acordo com o que fora planejado pela professora.

O desejo de tornar o ensino mais adequado às crianças motivou o desenvolvimento desse trabalho e a reflexão sobre um ensino que respeite seus desejos, necessidades de movimento e exploração das potencialidades de seu corpo, sem negar a aprendizagem das outras linguagens.

4.2 O Ambiente/espço da escola

A instituição de Educação Infantil, frequentada pelas crianças que fazem parte deste trabalho, possui uma localização de fácil acesso na cidade de Belo Horizonte. Seu espaço físico é amplo e dividido em quatro blocos distintos. As salas de aula estão localizadas em dois desses blocos: em um deles funciona o berçário, e em outro as salas das crianças de dois a cinco anos. Os espaços internos desses ambientes possuem um tamanho considerado satisfatório, mas, ainda assim, falta espaço nas salas de aula para realização de atividades internas, onde seja possível a permissão de movimentos amplos das crianças.

No bloco das salas de dois a cinco anos, além das quinze salas de aula, constam banheiros para as crianças e banheiros para professores e funcionários; sendo os das crianças separados, não por sexo, mas de acordo com a faixa etária e finalidade de uso (são também usados para banho, tanto das crianças pequenas quanto das maiores).

Nesse prédio também constam sala de artes, sala dos professores, brinquedoteca, sala de vídeo, sala do velotrol, sala de Terapia Ocupacional,

refeitório para as crianças de dois anos, cozinha e sala de sono. A instituição possui turmas integrais e parciais, mesmo para as turmas de 2º ciclo da Educação Infantil.

No primeiro prédio, funcionam almoxarifado, secretaria, diretoria, mecanografia e coordenação, havendo também dois banheiros para adultos e um refeitório, além da sala de reuniões. Em outro, situado na parte mais alta do terreno, constam ainda: os refeitórios das crianças e dos professores, cozinha, paneleiro, banheiros para professores e funcionários, biblioteca, uma ampla sala multimeios com uma pequena sala interna usada para guardar objetos como colchões e cadeiras, três quartinhos, Laboratório, copa, sala de vídeo, depósito de merenda e banheiro infantil.

O espaço externo é um destaque, tanto para as crianças, quanto aos olhos dos adultos que se admiram com sua riqueza. Conta com um amplo Parquinho, equipado com brinquedos (escorregador, gira-gira, foguetinho, gangorra, casinha de bonecas, balanço) e árvores diversas (Sete cascas, Mangueiras, Ipês). Uma parte do local é gramada, e outra conta com uma área de areia, onde há traves que demarcam um pequeno campinho de futebol e brinquedos com pneus. Alguns brinquedos desse ambiente encontram-se fora de uso, por estarem danificados.

Outro espaço a se destacar recebe um nome carinhoso que será omitido nesse trabalho, e substituído por um nome fictício - Espaço externo 1. Esse ambiente foi construído acima de um teatro de arena. A estrutura que lembra uma gigantesca gaiola de formato irregular que encanta as crianças, que correm, brincam de se esconder, sobem e descem as escadas. Um espaço coberto, onde mesmo em dias de chuva é possível brincar. Em volta desse espaço estão os jardins com árvores, flores e grama.

Há também um pequeno Galinheiro acoplado ao bloco de cima, mas os animais ficam soltos pela escola. As galinhas estão constantemente despertando o interesse e a atenção das crianças.

No prédio do berçário há um parquinho ou solário e no prédio das crianças maiores há uma pracinha central. Nesse bloco do berçário possui cantina, banheiro adulto e banheiro infantil, salas vazias, lavanderia, sala de amamentação, quatro salas de aula, sala de professores (local onde fica o servidor), e outra onde são guardados os materiais de limpeza.

Todo esse espaço é organizado de forma a acolher da melhor maneira possível as turmas. Desse modo, o uso dos ambientes externos à sala de aula

respeita um quadro de horários, embora haja a possibilidade de uso desses espaços fora desse quadro. As salas de vídeo e multimeios, assim como o velotrol, podem ser utilizadas com um agendamento prévio dos professores. Nesse contexto a rotina da turma foi organizada como descrito no quadro abaixo:

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
13:00	Acolhida (recepção das crianças) Organização das agendas e materiais.	Acolhida (recepção das crianças) Organização das agendas e materiais.	Acolhida (recepção das crianças) Organização das agendas e materiais.	Professora de projeto	Acolhida (recepção das crianças) Organização das agendas e materiais. DIA DO BRINQUEDO – Brincadeira livre com os brinquedos trazidos pelas crianças.
13:30	Rodinha de conversas; Rotina do dia; Iniciação (preparação, introdução da atividade) LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	Rodinha de conversas; Rotina do dia; Iniciação (preparação, introdução da atividade). LINGUAGEM ORAL / LINGUAGEM MATEMÁTICA	Rodinha de conversas; Rotina do dia; Iniciação (preparação, introdução da atividade) Obs: A cada 15 dias temos o projeto Mala de leitura.	Professora de projeto	Rodinha de conversas; Rotina do dia; Iniciação (preparação, introdução da atividade) PROJETO DESENVOLVIDOS COM A TURMA
14:00	LINGUAGEM ORAL E ESCRITA Atividade – jogo/ atividade de registro escrito, outros	LINGUAGEM MATEMÁTICA Atividade – jogo/ atividade de registro escrito, colagem ou pintura, de acordo com a proposta de atividade do dia.	LINGUAGEM PLÁSTICA VISUAL (PINTURA, COLAGEM, DESENHO LIVRE)	Professora de projeto	Atividade de registro (escrita, desenho, colagem, pintura) ou jogo, brincadeira direcionada.
14:30	Professora de projeto	Educação Física (estagiários da Educação Física)	Professora de projeto	ROTINA DO DIA-	Professora de projeto
15:00	Professora de projeto (JANTAR)	JANTAR	Professora de projeto (JANTAR)	JANTAR	Professora de projeto (JANTAR)
15:30	Professora de projeto/ PARQUINHO	BIBLIOTECA	Professora de projeto/ PARQUINHO	Espaço externo 1	Professora de projeto/ PARQUINHO
16:00	Escovação- conclusão de atividade de registro e/ ou organização para a saída	Professora de projeto	Escovação- conclusão de atividade de registro e/ ou jogo, brincadeira, apreciação de músicas, organização para a saída	Escovação- conclusão de atividade de registro e/ ou jogo, brincadeira, apreciação de músicas, organização para a saída	Escovação- conclusão de atividade de registro e/ ou jogo, brincadeira, apreciação de músicas, organização para a saída
16:30 às 17:30	Saída (brinquedos)	Professora de projeto	Saída (massinha de modelar)	Saída (filminho) – brinquedos de sala ou desenho livre.	Saída (filminho) ou brincadeiras com brinquedo da casa e brinquedos de sala.

QUADRO 1- DESCRIÇÃO DA ROTINA DA TURMA

Vale ressaltar que esta rotina, embora seja a base para a organização do trabalho, não é fixa, podendo ocorrer alterações em horários de acordo com os acontecimentos do dia.

4.3 Uma proposta

Diante das necessidades apresentadas pelo grupo, de se locomover, movimentar, foram propostas algumas atividades em que todo o corpo poderia estar envolvido para a construção de conhecimentos.

O desejo era permitir que, ao se movimentarem, no contexto de sala de aula ou de outros espaços da escola, as crianças pudessem construir conhecimentos diversos; que através do corpo e do movimento se pudesse estabelecer uma forma de desenvolver as múltiplas linguagens sem a necessidade de longos períodos assentados.

As crianças, desde o início do ano letivo, se interessavam muito pelo brincar, como é próprio da idade. Porém, como já dito anteriormente, a proposta de atividades de registro muitas vezes era recebida pelo grupo com pouco interesse, embora estivesse de acordo com o projeto que estava sendo desenvolvido em sala de aula.

Diante das necessidades da turma, foram propostas algumas atividades: o “Jogo da Velha”, “Dona Galinha e seus pintinhos” e a brincadeira “Caçador de Tartarugas”. As duas primeiras foram realizadas antes da produção deste trabalho. A terceira foi realizada durante sua escrita, e planejada previamente para ser observada e relatada com a intenção de pesquisa.

As três atividades serão descritas a seguir.

A) O Jogo da Velha

Na Educação Infantil procura-se estimular o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático, na elaboração de hipóteses. Através da experimentação (tentativas, erros e acertos), as crianças tendem a desenvolver a autonomia; a ousadia de brincar sem medo de errar ou de perder. Na medida em que criam diferentes estratégias, elaboram hipóteses e procuram comunicá-las, assim como suas conclusões, sejam elas corretas ou não na concepção do adulto.

Nesse sentido, os jogos contribuem muito, pois, para vencer, as crianças necessitam desenvolver habilidades de raciocínio que precisam de certa forma dialogar, compreender e prever a ação do outro, frente ao jogo e suas regras.

Na turma participante dessa pesquisa o tema de estudo se constituía nos projetos “Jardim” e “Valores”. No momento, a turma estava empenhada em produzir obras para a mostra cultural, e uma das obras propostas, trazidas pela professora, foi um Jogo da Velha, no qual as peças eram representações de alguns bichinhos de jardim, feitos por meio de modelagem com massa de biscoito. A proposta de confecção do jogo era uma tentativa de desenvolver habilidades relacionadas ao conhecimento lógico matemático, dentro da proposta do projeto em curso.

Assim, após o período de acolhida, numa segunda-feira, foi realizada a rodinha, e nela a professora propôs às crianças conhecer um novo jogo: o “Jogo da Velha”. Quando questionados se conheciam o jogo, algumas crianças ergueram as mãos dizendo já conhecer. Porém, quando interrogadas sobre a forma como se jogava, não sabiam dizer como era, o que se usava, o que era necessário para vencer o jogo.

Este jogo foi realizado dentro da sala de aula. O espaço foi escolhido para evitar que fatores como brinquedos, crianças, animais, dentre outros, pudessem atrair as crianças, dispersando-as (o que já havia ocorrido diversas vezes, em outras atividades desenvolvidas no espaço externo da escola).

Foi desenhado no chão da sala de aula um grande tabuleiro, característico do jogo, fazendo uso de durex colorido. Em seguida, houve a explicação da dinâmica da atividade, sendo esta realizada em duas equipes, sabendo-se que o jogo real conta com apenas por dois jogadores. Antes de começarem a jogar em equipe, as crianças foram convidadas a jogar contra a professora (para que a regra do jogo fosse compreendida e as crianças pudessem visualizar as posições dos objetos no tabuleiro). Foram usados brinquedos grandes que havia na sala (caminhões e bonecas).

Enquanto o jogo ocorria, as regras eram observadas e as crianças compreendiam o que anteriormente a professora havia explicado: no jogo da velha ganham aqueles que conseguem completar uma sequência reta, vertical, horizontal ou diagonal das peças do jogo. Nesse primeiro momento, a professora colocava no espaço escolhido, na sua vez, um brinquedo; e, no time dos alunos, uma criança diferente a cada vez era chamada a colocar as peças no tabuleiro.

No começo do jogo as crianças que participaram não se preocupavam muito onde iriam colocar as peças. Somente após sair um primeiro ganhador é que elas começaram a demonstrar preocupação com o local onde colocariam os brinquedos que as representavam no jogo.

Alguns dos colegas assentados gritavam dando opiniões, e muitas vezes o jogador envolvido costumava ouvir. Inicialmente as dicas do grupo não eram boas, mas aos poucos foi possível perceber que algumas crianças já procuravam se posicionar, de forma a atingir o objetivo de completar a sequência.

É claro que para que o jogo não ficasse desinteressante para o grupo, houve facilitação por parte da professora, que procurou, nesse primeiro momento, possibilitar que o grupo de crianças ganhasse, ao mesmo tempo em que percebiam como jogar, quais as posições em que as peças do jogo poderiam ocupar e a criação de estratégias para vencer.

Após a primeira rodada, algumas crianças estavam preocupadas em continuar vencendo o jogo. Isso também foi um pouco provocado pela adversária que a todo tempo dizia “Eu vou ganhar”; e as crianças retrucavam “Vai perder! Vai perder!”. Esse desejo de vencer, algumas vezes provoca a atitude de burlar as regras do jogo. Essa ação também ocorreu. Uma das crianças aguardou um momento em que a professora estava de costas para trocar as peças de lugar. Ao perceber que a criança havia movimentado as peças, a adversária orientou a respeito dessa atitude. As peças do jogo não podem ser trocadas. Ainda ocorreu outras tentativas, sendo, em todas elas, realizada a intervenção, orientando as crianças que não poderiam trocar peças já estavam dispostas no tabuleiro.

As crianças ganharam a primeira e a terceira rodada do jogo, e a professora ganhou a segunda. O mais interessante é que, embora a professora facilitasse em alguns momentos para que as crianças ganhassem, houve um instante em que elas de fato venceram. Isso ocorreu quando a professora pretendia fazer com que a disposição das peças chegasse o impasse característico do jogo – quando não há possibilidade de nenhum dos participantes ganhar, denominado popularmente como “Deu Velha”.

Compreendidas as regras do jogo, a turma foi então dividida em dois grupos, e proposto às crianças a divisão por sexo: meninos *versus* meninas; uma vez que ficaria difícil visualizar as equipes adversárias sem uma marcação por cor ou forma, como ocorre no jogo tradicional.

Foram chamadas duas crianças, uma menina e um menino, e entre eles foi acordado quem iria iniciar o jogo. Cada um, na sua vez, buscava um de seus pares para entrar no tabuleiro.

Durante a atividade, foi possível perceber que apesar do espaço restrito, e das crianças que não estavam jogando estarem sentadas em suas cadeiras, elas se mantiveram atentas durante todo o jogo, participando ativamente, sem a necessidade de constantes intervenções da professora para acalmarem-se ou voltarem para seus lugares. Algumas se posicionaram de pé, com o intuito de visualizar melhor o tabuleiro que estava no chão.

Nesse dia, com o intento de evitar que o grupo se agitasse e, com a euforia, prejudicasse o desenvolvimento da atividade, embora não fosse o ideal, foi solicitado às crianças que assentassem em suas cadeiras – que estavam em volta das mesas da sala, dispostas na forma de um L. Esse posicionamento não favorecia uma boa visão a todos os alunos, mas, como estavam envolvidos, eles procuravam visualizar o jogo da melhor maneira possível.

Escolhidas duas crianças para serem os principais jogadores, o jogo foi iniciado. Sempre que uma das crianças iria escolher um de seus colegas para entrar no jogo, muitos levantavam as mãos. As crianças escolhiam e conduziam seus colegas até o local.

Quando já havia um número maior de crianças posicionadas no tabuleiro, os demais eram questionados quanto aos próximos posicionamentos. A professora apresentava diversas opções, para que pudessem perceber quais as melhores possibilidades.

Ao brincar de corpo inteiro, as crianças que eram sempre inquietas não se movimentaram. Quem foi levado ao tabuleiro se levantou apenas ao final de cada jogada.

A turma brincou dessa forma por duas vezes. Quando a atividade acabou as crianças ainda queriam continuar, o que não era possível devido ao horário de lanche já avançado.

Em outros momentos, o Jogo da Velha foi realizado na forma tradicional: as duplas jogaram com os tradicionais símbolos da velha (X) e bolinha no quadro branco. Os jogos ocorreram sem a interferência da professora em favor de qualquer dos jogadores.

Ao observar a forma como as crianças jogavam, foi possível perceber que embora algumas crianças ainda não demonstrassem domínio de habilidades como a de prever a ação do outro, outras já eram capazes de impedir que o adversário a vencesse. Enquanto que alguns colocavam os símbolos de forma aleatória, mesmo compreendendo as regras do jogo.

Após essas experiências vivenciadas, confeccionamos o Jogo da Velha, cujas peças foram modeladas individualmente. Para a modelagem com massa de biscuit, a professora de projeto contribuiu, auxiliando as crianças, juntamente com a professora referência a turma.

Na realização desse jogo encontra-se a aprendizagem de múltiplas linguagens. No jogo estão presentes algumas noções matemáticas de geometria, pois o tabuleiro do jogo é um quadrado com vários outros quadrados em seu interior; Para ganhar é necessário realizar uma sequência de três elementos semelhantes, em linha reta, na horizontal, vertical ou diagonal.

As crianças puderam compreender as regras informadas oralmente, de forma prática, e que o não cumprimento das mesmas comprometeria todo o jogo. No desenvolvimento dessa atividade as crianças também experimentaram a realização de escolhas (no caso dos jogadores que posicionam seus pares), podendo inclusive levar para o jogo seus colegas, de acordo com suas preferências.

Alguns aprenderam a ouvir seu grupo, enquanto outros resolveram tomar a decisão por sua conta e risco. Ambas as atitudes são enriquecedoras para os participantes, seja ao se sentirem amparados pelo coletivo ou tendo a coragem de decidirem sozinhos o que querem fazer.

Nesse sentido, o jogo assume um papel socializador que favorece a autonomia e, ao mesmo tempo, possibilita uma identidade enquanto grupo. Este conhecimento é subjetivo para cada criança que participa da brincadeira. Ser escolhido ou não por um colega, tomar a decisão errada ou certa a cada jogada, são aspectos que tocam as crianças emocionalmente. Elas podem se sentir inseguras ou decididas, ficar bravas com um de seus pares, chateadas por perder ou procurar formas inadequadas para ganhar. Esses conflitos existem em situações de dentro e fora do cotidiano da escola e podem ser resolvidos. Ao vivenciá-los através do jogo, favorecemos a resolução dos mesmos em outras situações.

B) Dona Galinha e seus pintinhos

A seguinte atividade, possui um registro escrito, realizado pelas crianças. Foi desenvolvida algumas vezes no decorrer do ano e pareceu manter o interesse das crianças da turma em todas as vezes que foi desenvolvida.

As crianças foram direcionadas ao espaço externo 1. Onde conheceram as regras que compunham a atividade: tratava-se de uma brincadeira que tinha alguns personagens: Dona Galinha, seus pintinhos e também um lobo.

Dona Galinha havia preparado uma deliciosa refeição para seus pintinhos, mas eles estavam longe dela e, no caminho, para piorar, entre Dona Galinha e seus pintinhos havia um lobo. Então é proposto para as crianças o seguinte diálogo:

DONA GALINHA: — Venham, meus pintinhos! Venham!

PINTINHOS: — Não, mamãe, tenho medo do lobo!

DONA GALINHA: — Venham, meus pintinhos! Venham! Eu vou dar a vocês milho!

Após a oferta de um incentivo, os pintinhos atravessam o espaço até chegar à Galinha, e enquanto atravessam, o lobo sai de sua toca (espaço previamente estabelecido) e tenta pegar os pintinhos. As crianças pegas pelo lobo também se tornam lobos e contribuem em outras rodadas na captura dos pintinhos.

Ao final das rodadas, os pintinhos que ficam até o fim são aplaudidos por todos como campeões da brincadeira.

No desenvolvimento dessa atividade, foi possível observar o ensino das linguagens em diversos momentos. Observa-se a presença da linguagem oral, através do jogo de perguntas e respostas, no qual as crianças precisam saber ouvir, responder e aguardar o momento correto de atravessar.

Nas primeiras rodadas, é bem comum a antecipação de algumas crianças (pintinhos), em sair correndo antes que a Dona Galinha ofereça um incentivo. Vê-se, aqui, a necessidade de respeito às regras do jogo, mas também o uso da linguagem como um aspecto a ser observado. A criança responsável em ser Dona Galinha precisa modificar o incentivo a cada rodada e, nesses momentos, é possível aproveitar para pedir que as crianças pensem em que tipo de alimento a galinha come, ou simplesmente permitir que os mais tímidos tenham a possibilidade de pensar em alimentos que eles mesmos, enquanto crianças, gostam.

Na primeira vez em que foi realizada a atividade lúdica, houve três revezamentos de Dona Galinha, pois, apesar de ser uma posição de destaque na atividade, Dona Galinha não se movimenta como os demais participantes, e isso, possivelmente, é uma das razões que levaram algumas das crianças que assumiram

esse papel a pedir para trocar e se integrar aos pintinhos. Ao mesmo tempo, outros se interessaram em ocupar o papel, não havendo dificuldade em continuar a atividade. Para melhor compreensão, segue abaixo um desenho aproximado do Espaço externo 1 e a forma como foram dispostas as crianças durante a atividade.

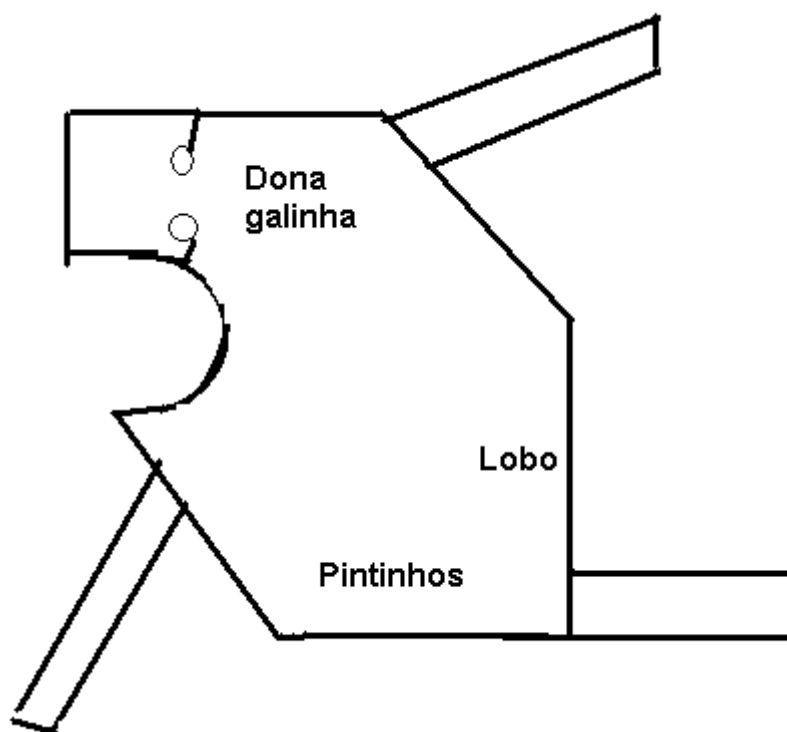


Imagem 1: Desenho do espaço externo 1(planta baixa)

Quando as crianças, no papel de pintinhos, estão no local determinado como pique, o lobo, ou os lobos, não podem pegá-las. Há um pique junto à Dona Galinha e outro que também é o ponto de partida para os pintinhos. No caso específico da atividade, os piques eram as grades do Espaço externo 1, um atrás dos pintinhos, outro atrás de Dona Galinha.

Foi combinado com as crianças que não valeria correr para fora do espaço ou adentrar nas pequenas cabines que há no local, sendo o pique apenas a grade atrás da Galinha e dos pintinhos. Também foi combinado que só poderiam atravessar após a fala de incentivo da Dona Galinha. Quem fosse pego se tornaria lobo.

Iniciada a atividade, havia quatro crianças interessadas em ser Dona Galinha. A escolha foi feita pela professora aleatoriamente, com a possibilidade de que as demais pudessem também vir a ser esse personagem posteriormente. Para a escolha do lobo, fizemos uma parlenda (uni-duni-tê).

A primeira rodada transcorreu sem a participação de uma das crianças, que havia sido integrada ao grupo há pouco tempo. Após uma conversa com a professora, explicou que não queria brincar porque tinha medo do lobo. Foi-lhe permitido que brincasse em outro espaço, caso assim desejasse. A mesma decidiu ficar próxima ao grupo durante todo o tempo. A criança, durante a brincadeira, procurou ficar em um cantinho mais reservado; e por vezes, se aproximou da professora.

A cada rodada as crianças demonstravam se divertir muito. Algumas delas se antecipavam em atravessar até o outro lado, ainda na primeira pergunta, sendo relembradas das regras pela professora.

Resolvidas algumas dessas transgressões às regras, a cada momento a professora procurava levar as crianças a observar a quantidade de lobos e pintinhos. Comparava-se as quantidades, realizando a contagem, questionando se seria ou não mais fácil para os lobos aumentar o número de pintinhos capturados, e se ficaria mais difícil ou não atravessar, tendo um alto número de lobos.

A cada final de rodada, as crianças já gritavam “Eu quero ser o lobo”, “Eu quero ser a Dona Galinha”, e iam sendo feitas algumas substituições ao longo das rodadas, para satisfazer o desejo das crianças. Porém, havia sido avisado que nem todos os que desejassem ocupariam o papel de Dona Galinha naquele dia, ficando os que não foram contemplados, para um dia posterior.

A atividade transcorreu tranquilamente por cinco rodadas, e ao observar que algumas crianças começavam a se distanciar e buscar outros afazeres, o final da brincadeira foi proposto ao grupo. Não houve nenhum tipo de registro no primeiro dia.

Essa atividade lúdica foi repetida em outros momentos com a turma, e algumas alterações foram observadas: a criança que tinha medo do lobo participou; as crianças que assumiram o papel de pintinhos começaram a procurar algumas estratégias para fugir do lobo, como por exemplo, procurar no espaço o local que oferecia menor distância entre os dois pontos de segurança (“o pique”). Outra coisa interessante foi a presença de crianças menores (de outras turmas), no espaço, no momento da atividade, sem dispersar a atenção dos alunos. Foram necessárias algumas interferências, como pedir para aguardar para que os outros alunos passassem, ou para que tomassem cuidado ao atravessar quando os pequenos estivessem no ambiente, e tudo transcorreu bem.

Numa das vezes, após a realização da atividade, foi proposto o registro da mesma. As crianças fizeram um desenho coletivo no quadro branco. Neste, apresentado a seguir, consta uma fila de crianças, representando os pintinhos, e o espaço da atividade registrado como um espiral.



Imagem 2: Foto do registro feito pelas crianças da atividade Dona Galinha.



Imagem 3: Foto do registro feito pelas crianças do espaço da atividade Dona Galinha.

Quando questionado às crianças acerca do que haviam desenhado, alguns disseram os nomes dos colegas que participavam, outros se distanciaram da proposta e desenharam partes do corpo, escreveram o nome dos colegas espontaneamente, dentre outras.

O grande valor dessa atividade não parece ser representado nos registros, mas permanece no que é construído durante o processo. Para além do mero desenvolvimento físico, possibilitou o desenvolvimento de estratégias, a compreensão e o respeito às regras, favorecendo a relação com a disciplina, o desenvolvimento de habilidades relacionadas à atuação social, desinibição,

transposição de medos, criação de soluções rápidas para a resolução de problemas que ocorrem inusitadamente, o desenvolvimento da linguagem oral e da linguagem matemática. Sem contar aquilo que não conseguimos perceber diretamente, mas que certamente tocou a criança.

C) Caçador de Tartaruga

A atividade, previamente preparada, desenvolveu-se em um dia próximo ao encerramento do ano letivo, numa terça-feira, e, como as crianças não realizaram a visita à biblioteca da escola, previsto na rotina, foi possível um período de tempo maior para o desenvolvimento da brincadeira.

Havia na classe 14 crianças. Após o período de acolhida, as crianças foram chamadas a fazer a rodinha. Algumas contaram espontaneamente acontecimentos do seu cotidiano. E como de costume, na roda, foram cantadas algumas canções; dentre elas, uma já de conhecimento das crianças - “Tartaruga”, de Maria do Carmo Peret:

<i>Casco enfeitado</i>	<i>Tartaruga</i>
<i>Bicho tão calado</i>	<i>Põe a cabeça para dentro</i>
<i>Tartaruga...</i>	<i>Põe a cabeça para fora</i>
<i>Ela faz seu ninho</i>	<i>Se devagar ela chega</i>
<i>Bota os ovinhos</i>	<i>Mais devagar vai embora</i>

Após cantar a música, foi realizada uma conversa acerca da tartaruga e dos conhecimentos que os alunos tinham a seu respeito. As crianças disseram que a tartaruga vive na água, encenaram sua forma de andar e afirmaram que é lenta e anda devagar. Falaram, também, a respeito do seu tempo de vida, que é longo.

Com o objetivo de provocar a atenção para a proposta da atividade lúdica a ser desenvolvida, a professora chamou a atenção das crianças para o fato da tartaruga esconder-se dentro do casco. Foi-lhes perguntado: “Isso é verdade

mesmo? Por que a tartaruga faz isso?” Uma das crianças respondeu: “Para se proteger da gente”. E outro completou, “Dos bichinhos que querem comê-la”.

Então a professora aproveitou para fazer a ligação com a atividade que seria desenvolvida, a qual chamou de “Caçador de Tartaruga”. Na qual, assim como na vida real, a tartaruga se defende se escondendo dentro do seu casco.

A atividade consistia em um jogo de pega-pega, no qual não poderia ser pega a criança que estivesse agachada – esse seria o “pique”. Na forma original da brincadeira, a criança deveria deitar-se com a barriga para cima, mas como havia chovido no dia anterior, achou-se melhor que as crianças apenas se agachassem.

Foi proposto que, a partir de uma parlenda falada pela professora³, duas crianças seriam eleitas para serem os caçadores, enquanto as demais seriam as tartarugas; as quais, quando pegas pelo caçador, seriam levadas para o “aquário”. Este seria um local escolhido dentro dos limites do espaço da atividade, de onde as tartarugas capturadas poderiam sair apenas ao final de cada rodada.

A brincadeira foi desenvolvida no parquinho. No primeiro momento, determinou-se que os aquários seriam dois bancos dispostos um à frente do outro. Com o uso da parlenda “Fui passar na pinguelinha” foram escolhidas duas crianças (um menino e uma menina), bem como o aquário de cada uma.

Combinou-se que, ao ouvir o apito, os caçadores que estavam próximos aos aquários poderiam sair para caçar as tartarugas e, num segundo silvo do apito, as crianças deveriam parar, para então poder descobrir qual dos dois caçadores seria o ganhador. Foi preciso orientar as crianças para que não corressem para os brinquedos do parquinho. Uma vez que a atividade iria acontecer num espaço mais aberto, eles não poderiam utilizar os brinquedos (escorregador, casinha, foguetinho, balanço, dentre outros).

Dado o primeiro sinal, as crianças se dispuseram a correr por todo o espaço. Os caçadores, a princípio, pegaram dois colegas cada um, porém as crianças pegas não tiveram a paciência de se manter assentadas. Foi necessário que a professora fizesse algumas intervenções, mas ainda assim algumas tornaram a correr junto as outras.

³ A professora colocava a mão na cabeça de uma criança de cada vez a partir das palavras da parlenda; e a última tocada seria sempre a escolhida.

No primeiro momento de disputa, não foi possível determinar um vencedor, dado o fato de que as “tartarugas capturadas” haverem fugido várias vezes e, no momento de chamada para a contagem, as crianças não conseguiam se organizar.

A partir da segunda rodada, foi possível contabilizar os pontos de cada caçador e estabelecer um campeão. Assim, a cada fim de rodada, as crianças eram chamadas para perto da professora e apresentavam as “tartarugas” que conseguiram caçar. Assim era realizada a comparação de quantidades, a contagem e determinava-se um ganhador.



Imagem 4: Foto das crianças na atividade Caçador de Tartarugas



Imagem 5: Foto de duas crianças na atividade Caçador de Tartarugas

Não houve problemas emocionais em relação a ganhar ou perder o jogo, e a cada final de rodada, algumas crianças já estendiam os braços para serem caçadores, as quais seriam novamente escolhidas através de uma parlenda falada pela professora.

Nas primeiras rodadas as crianças tiveram maior dificuldade de seguir as regras, pegavam colegas que estavam em posição de neutralidade, não ficavam assentadas quando capturadas. Com o desenvolvimento de outras rodadas, elas começaram a utilizar-se mais do pique (posição de neutralidade – ficar agachado) e manter-se no aquário até o final da partida.

Com a repetição por seis rodadas, foi possível observar que a chegada de outras turmas para brincar no local, durante a atividade, não interferia na concentração das mesmas. Elas corriam entre as outras e entre os brinquedos, mas focadas no seu objetivo – fugir ou capturar.



Imagem 6: duas crianças no momento da caça à tartaruga

Nas duas últimas rodadas, apesar da maior parte do grupo manter-se envolvida na atividade, foi observado que alguns participantes demonstraram desinteresse, ou por sentirem-se incomodados com os sapatos, ou por perderem o interesse mesmo.

Ao retornar à sala de aula, trouxemos à memória as rodadas que ocorreram, e cada criança foi dizendo o nome dos colegas que conseguiu capturar, os quais foram listados no quadro. Como forma de registro, a professora sugeriu a construção de um quadro para representar uma das rodadas. Esse foi o momento em que as crianças tiveram maior dificuldade em se manterem calmas, pois foi realizado em sala de aula, após a prática da atividade. Por ter caráter de registro escrito, a atividade demandava certa imobilidade do corpo, que não pode ser alcançada, embora fosse do desejo da professora, pois as crianças não obedeciam e falavam muito. Alguns se direcionavam para a caixa de brinquedos para pegar alguns objetos e foram chamados a participar e se acalmar. Para tal, foram usadas algumas canções. Procedeu-se em seguida, o registro, questionando às crianças se as mesmas gostariam de desenhar as tartarugas. Como o grupo não apresentou esse desejo, foi oferecida a opção de utilização de uma figura de tartaruga (previamente preparada pela professora), o que foi aceito pelo grupo. Após colorir as imagens, estas foram coladas em folha de papel *craft* simulando um gráfico, conforme a imagem a seguir:



Imagem 7: Foto de registro feito pelas crianças da atividade Caçador de Tartaruga.

As crianças foram, uma a uma, chamadas a colocar a tartaruga que a representava no cartaz e os caçadores colocaram seus nomes ao alto das colunas. Três crianças foram chamadas para registrar a quantidade de cada coluna. Depois do quadro pronto, quando conferimos a quantidade de tartarugas coladas, percebemos a falta de uma criança que colou posteriormente, pois estava distraída no momento da montagem do cartaz que foi um pouco mais tumultuado.

As atividades lúdicas, baseadas em jogos e brincadeiras, são um forte instrumento que pode ser usado em favor da construção de conhecimentos pelas crianças. Um aspecto que foi repensado no decorrer da realização desse trabalho é uma necessidade constante, quase um hábito, de registrá-las, em desenhos, em gráficos, em tarefas pré-organizadas. Esse tipo de registro, por vezes acaba por suprimir a riqueza do que se aprende durante uma atividade.

Não se pretende afirmar que o registro não é necessário, ou que ele não possa ser enriquecedor, porém, muitas vezes, a forma como são documentadas as

vivências com as crianças não exprime toda a riqueza do que foi realizado, ou pior, torna-se uma atividade enfadonha comparada ao que foi vivenciado.

Talvez pudesse ter sido pensada uma forma de registro onde as crianças fossem as protagonistas do mesmo; ou seja, que elas próprias pudessem elaborar um modo de fazê-lo. Cabe destacar a participação ativa das crianças observada no registro da atividade Dona Galinha e a participação resistente no registro da Caça à Tartaruga.

5. ALGUMAS REFLEXÕES À LUZ DA TEORIA DE HENRI WALLON

Ao analisar os momentos de atividades lúdicas vivenciadas pelas crianças, compreendemos a possibilidade de aprender com o corpo em movimento. Embora se considere a teoria piagetiana de grande importância, e relevante no sentido de trazer grandes contribuições para esse trabalho, optou-se por realizar uma análise das atividades desenvolvidas a partir da teoria desenvolvida por Henri Wallon. A escolha dessa teoria é devido a sua percepção do sujeito como um todo e seu caráter pedagógico como nos aponta Galvão (1995, p. 113):

Sua psicologia genética, se utiliza como instrumento a serviço da reflexão pedagógica, oferece recursos para a construção de uma prática mais adequada às necessidades e possibilidades de cada etapa do desenvolvimento infantil. A abrangência de seu objeto de estudo sugere que a educação deve ter por meta não somente o desenvolvimento intelectual, mas a pessoa como um todo.

Assim, numa visão da pessoa como um todo, pretendemos discutir algumas observações realizadas durante as atividades.

Em “Dona Galinha e seus pintinhos” e “Caçador de Tartarugas” as crianças puderam movimentar-se mais amplamente (correr e explorar movimentos como abaixar, desviar-se de um caminho...). Já no “Jogo da Velha”, o movimento está presente, mas de uma forma mais direcionada. Esse controle, embora desejado pela professora e necessário ao desenvolvimento da atividade, surgiu das próprias crianças, de forma que não houve grandes interrupções ao longo das várias rodadas.

Vale salientar que, para Wallon, a imobilidade do corpo não representa a ausência do movimento, podendo considerar que ela corresponde “à redução da atividade muscular à sua função tônica postural. Embora imobilizada no esforço mental, a musculatura permanece envolvida em atividade tônica que pode ser intensa” (DANTAS, 1992, p.38)

Diante disso, Galvão (1995, p. 75) reflete acerca das disciplinas mentais. Em concordância com a pesquisa walloniana, afirma a impossibilidade de crianças com menos de seis e sete anos de idade de controlar voluntariamente suas ações, de permanecer em uma mesma posição por um período mais prolongado.

Por outro lado, a mesma autora considera o estímulo capaz de controlar o sujeito. Essa afirmação nos leva a crer que embora as crianças aos quatro anos tenham a necessidade de movimentar-se, diante de um estímulo, como o jogo oferecido, essas podem manter seu corpo imóvel por um período maior de tempo, tal como ocorreu no jogo em questão. Nesse sentido pode-se dizer que esse tipo de trabalho, ao se tornar um estímulo para a criança, contribuí com a construção das chamadas disciplinas mentais.

Outro exemplo do estímulo foi o que ocorreu na brincadeira “Caçador de Tartaruga”, quando as crianças, diante de um parquinho cheio de brinquedos e após um certo tempo também com a presença de crianças de outra turma, conseguiram manter-se envolvidas na atividade, sem a necessidade de serem chamadas a participar.

Além do estímulo, a organização do tempo para cada atividade também é um fator que deve ser considerado.

Não é possível definirmos, abstratamente, um tempo ideal, mas é possível indicar que a medida mais adequada deve levar em conta as possibilidades de autodisciplina próprias a cada idade e o grau de envolvimento dos alunos com o assunto tratado na atividade – quanto maior o desenvolvimento com a tarefa, maior a possibilidade de controlar sua ação. Além de propiciar a diminuição da impulsividade motora que deflagra os conflitos, a intervenção sobre o fator tempo favorece o desenvolvimento da autodisciplina. (GALVÃO, 1995, p. 109)

Diante desse pensamento, há que se considerar como já citado acima a força do estímulo no desenvolvimento da atividade. Pois se o grupo não estivesse envolvido com as brincadeiras e o jogo, provavelmente as atividades não teriam nem sequer chegado a concluir uma segunda rodada. Vale ressaltar que “Caçador de Tartaruga” perdurou por seis rodadas em um único dia, “Dona Galinha e seus pintinhos” foi repetida em cinco rodadas e o “Jogo da Velha” foi jogado três vezes para aprendizagem da regra e mais duas com as crianças como as peças do jogo.

Além disso, percebemos a presença de outros aspectos apresentados na teoria walloniana no contexto do jogo. Neste envolvemos além de um conhecimento cultural o desejo da criança em vencer o outro. Provocamos emoção, ou melhor, uma ligação de caráter afetivo na medida em que instigamos nas crianças no desejo de vencer.

Dantas (1992) explica como a emoção está na origem das relações sociais do ser humano na teoria de Wallon. Nela as ações que expressam, *a priori*, as

necessidades básicas das crianças, diante da reação do adulto (pai, mãe, outro) induz a criança a uma forma de interação com o outro através da expressão de suas emoções.

A consciência afetiva é a forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica: corresponde à sua primeira manifestação. Pelo vínculo imediato que instaura com o ambiente social, ela garante o acesso ao universo simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelos homens ao longo da sua história. Dessa forma é ela que permitirá a tomada de posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva. Nesse sentido, ela lhe dá origem. (DANTAS, 1992, p. 85)

Embora a autora aponte aspectos relacionados aos primeiros anos de vida, as relações afetivas nas quais as crianças se envolvem ou são envolvidas no cotidiano da escola provavelmente são fatores que possibilitam a elas uma tomada de atitude diante das situações. Essas atitudes é que evidenciam, na teoria walloniana, a ideia da inteligência.

É nas modalidades desta estrutura, na diversidade, na maleabilidade e na extensão de sua organização que consiste a inteligência prática. Sua eficácia depende da capacidade que ela tem de juntar, contribuir para o êxito da ação, fornecendo-lhes meios e objetivos adequados. O que chamamos de “meios” funde-se na estrutura que une ao objeto o desejo do sujeito e o realiza. A inteligência intervém para suprir a insuficiência dos simples automatismos, quando os movimentos espontâneos e simples do animal não conseguem fazê-lo atingir seu objetivo. (WALLON, 2008, p.18)

Se o bebê chora para ganhar o alimento ou atenção, a criança, aos quatro anos, que já atingiu um grau maior de interação social, tem a capacidade de reagir diante de um desafio buscando por meio de ações resolver algumas questões. Diante do desafio a criança pode reagir com choro, recusar-se a participar. E de acordo com Dantas (1992, p.88) “a emotividade é diretamente proporcional ao grau de inaptidão, de incompetência, de insuficiência de meios”. Em outras palavras, a criança chora, pode recusar-se a participar em alguns momentos por não ter em mente uma ideia, possibilidade ou um meio para solucionar o problema.

Uma dessas situações pode ser a relacionada ao medo, que impediu uma das crianças de brincar na brincadeira “Dona Galinha e seus pintinhos”. Naquele momento, a criança não demonstrou ter recursos ou conhecimento elaborado para lidar com o medo provocado por um lobo que não estava presente de verdade. Por outro lado, mais tarde, em outro dia e momento, a atitude da criança em participar aponta para o uso da inteligência, assim como outras ações de outras crianças

como a observação e obediência as regras do jogo, ou mesmo a tentativa de burlar as regras como ocorreu no “Jogo da Velha”.

É possível pensar que nesse jogo proposto provavelmente despertou nas crianças um desejo em participar, em vencer, e com isso estabeleceram uma relação de afeto entre as crianças e a situação, o que levou a uma maior concentração, imobilidade por um período um pouco maior de tempo, além de expressões de alegria, insegurança (para alguns) e busca de estratégias para atingir o objetivo final do jogo em – vencer. A própria reação das crianças que a princípio não se importavam em que local colocariam as peças e mais tarde começaram a demonstrar preocupação, aponta uma modificação de atitude para com a atividade desenvolvida.

Com relação às demais atividades, outras observações também podem ser pensadas a partir das contribuições de Wallon.

Galvão (1995), observa a teoria desse autor como um instrumento de reflexão pedagógica, que leva ao desenvolvimento de uma prática onde são respeitadas as necessidades presentes nas crianças nos aspectos cognitivo, afetivo e motor, pretendendo o desenvolvimento do sujeito em todas essas áreas. Nesse sentido, ao analisar o que se aprende no desenvolvimento de uma atividade lúdica, percebe-se como esta é capaz de englobar todos esses aspectos.

É o que pode-se perceber no desenvolvimento da atividade “Dona Galinha e seus pintinhos”. O aspecto afetivo e a construção de conhecimento são evidenciados na criança que inicialmente tinha medo do lobo, mas que mais tarde se dispôs a brincar sem problemas. O aspecto cognitivo pode ser considerado na criação, por parte das crianças, de estratégias para vencer; inclusive analisando as possibilidades do espaço físico, sejam elas, menor distância entre dois pontos, agilidade ao atravessar, ou manter-se mais tempo no “pique”, deixando que os primeiros se arriscassem mais, dentre outras.

Quando ao aspecto motor, observa-se o respeito às necessidades de movimento da criança, que ao se movimentar experimenta as potencialidades de seu corpo, relaciona-se com seus colegas e professora, procurando encontrar papéis que mais lhe agradam (ser lobo, galinha ou pintinho) e se posicionando diante das diversas situações que vão surgindo, na conquista de autonomia. Assim a prática de atividades lúdicas na educação pode significar uma possibilidade de

desenvolvimento amplo dos alunos, ao incluir o corpo e o movimento na aprendizagem.

Ao contrário do que propõe a tradição intelectualista do ensino, uma pedagogia inspirada na psicogenética walloniana não considera o desenvolvimento intelectual como meta máxima e exclusiva da educação. Considera-a, ao contrário, meio para a meta maior do desenvolvimento da pessoa, afinal, a inteligência tem status de parte no todo constituído pela pessoa. (GALVÃO, 1995, p.98)

Não é possível prever todos os conhecimentos que as crianças podem adquirir, mas as práticas apresentadas neste trabalho permitem compreender as atividades lúdicas como instrumentos enriquecedores no processo de aprendizagem, possibilitando o respeito às necessidades de movimento da criança e o aprendizado de várias linguagens ao mesmo tempo.

É possível estabelecer alguns objetivos para as atividades. No caso das apresentadas nesse trabalho, a princípio, tinham o objetivo de desenvolver capacidades e habilidades voltadas para a linguagem matemática, mas nada impediu que durante as mesmas fossem construídos outros conhecimentos por cada criança, que na sua forma de interagir, perceber o espaço e o outro, vão elaborando formas de resolver os problemas que vão surgindo a cada situação.

No jogo e nas brincadeiras desenvolvidas, além do corpo estar em movimento e possibilitar às crianças testar suas possibilidades físicas, seus limites de velocidade, sua capacidade de ser ágil para modificar sua posição e postura (nas brincadeiras de pega), observar seu corpo, a aceleração do próprio coração, as crianças interagem umas com as outras. Ao elegerem seus colegas para participar, escolhem aqueles que consideram mais fácil de pegar, observam a linguagem falada, a linguagem do corpo do outro (que apresenta cansaço ou não), as expressões de cada um ao ser pego, ou em se sentir vencedor quando captura um colega, como em “Caçador de Tartaruga”.

Há crianças que demonstram um grande prazer em ser lobo, ou assumir o papel de Dona Galinha, mas no desenrolar da atividade demonstram também o desejo de assumir outros papéis ou não.

Ao professor resta não o papel de expor o conhecimento nessas atividades, mas o de observar os conhecimentos que são conquistados pelos alunos individualmente. Em outras palavras, contrariamos uma visão de formas de ensino até hoje muito vivenciadas nos contextos escolares, mas ao mesmo tempo

consideramos uma possibilidade de ensinar que favorece o respeito às necessidades da criança em sua fase da vida.

Segundo uma visão academista, considera-se que a criança só aprende se estiver parada, sentada e concentrada. Ora, se lembrarmos das características da atividade infantil, veremos que isso não é verdade, pois o movimento (sobretudo em sua dimensão tônico-postural) mantém uma relação estreita com a atividade intelectual. O papel do movimento como instrumento para expressão do pensamento projetivo (o ato mental projeta-se em atos motores) mas é presente também nas crianças mais velhas e mesmo no adulto. (GALVÃO, 1995, p.110)

De acordo com Dantas (1992), no Estágio do Personalismo, no qual encontram-se as crianças aos quatro anos de idade, elas podem apresentar atitudes específicas.

(...) rebeldia e o negativismo em estado quase puro, à sedução do outro e depois à sua imitação. Conquistado na batalha, o eu ainda frágil precisa da admiração alheia para completar a sua construção, e assim oferece-se em espetáculo. Depois, usa o outro que negou ferozmente há pouco como modelo para a ampliação das próprias competências. (P. 95)

Diante dessa realidade, o papel da escola não é apenas o de apresentar às crianças uma série de atividades que propõem a transmissão do conhecimento, mas o de apresentar uma proposta de trabalho que favoreça a interação das crianças, o diálogo, a vivência de situações diversas, o convívio e o acesso à cultura.

Nessa perspectiva, as atividades lúdicas oferecem muitas contribuições na medida em que levam a criança ao desenvolvimento de várias habilidades ao mesmo tempo, além proporcionar o contato social entre os participantes e favorecer a elaboração de hipóteses acerca dos acontecimentos bem como a experimentação das mesmas. Um exemplo disso é o que ocorreu em “Dona Galinha e seus pintinhos” na sua terceira rodada. Uma criança disse ao colega que se ficasse um pouco mais de tempo no pique, atrás dos pintinhos, não seria pego. Esta criança observou que quando saía correndo assim que encerrava-se o diálogo entre a Galinha e os pintinhos, o lobo (ou os lobos) se colocava a pegar os colegas ao mesmo tempo; desse modo, ficando mais tempo quietos até que o grande grupo atravessa-se, tinham a chance de não serem vistos pelo lobo, ou de que este, já ocupado procurando pelos outros, não se dispusesse a correr atrás deles.

A possibilidade de aprender com o corpo em movimento permite a elaboração de conhecimentos relacionados a várias linguagens ao mesmo tempo. Ainda nos remetendo às atividades dois e três, observamos a parte dramática presente em

cada uma delas. As crianças ao brincar, se remetem ao imaginário e assumem os papéis nos quais se encontram. Há crianças que se deixavam pegar para assumir o papel de lobo, embora para vencer era preciso continuar sendo pintinho até o final da brincadeira.

Assim percebe-se quão enriquecedoras são essas atividades para as crianças e que nelas elas se desenvolvem talvez mais do que se estivessem assentadas com uma folha de papel e lápis na mão. Estas possibilidades dialogam com uma visão de educação destacada por Dantas (1992), referindo-se a:

A satisfação das necessidades orgânicas e afetivas, a oportunidade para a manipulação da realidade e a estimulação da função simbólica. Depois a construção de si mesmo. Esta exige espaço para todo tipo de manifestação expressiva: plástica, verbal, dramática, escrita, direta, ou indireta, através de personagens suscetíveis de provocar identificação. Uma dieta curricular exclusivamente constituída de atividades de conhecimento da realidade estaria obstruindo grandemente o desenvolvimento, se esta concepção estiver correta. (P.95)

É claro que não se pode de forma alguma desprezar as atividades de registro. Em muitos momentos elas são necessárias, mas é necessário pensar que as crianças não aprendem sentadas e caladas, mas aprendem principalmente nas interações sociais, nas reflexões e experiências que desenvolvem no cotidiano enquanto se movem, tocam, cheiram, dentre tantas outras ações que desenvolvem.

Desse modo, pode-se destacar a riqueza das possibilidades de aprendizagens que se proporciona às crianças, a partir da vivência de atividades lúdicas. Brincar e jogar podem ser mais que diversão, e sim um instrumento amplo para as propostas de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pesquisa desenvolvida foram encontradas possibilidades de envolver as crianças no ensino de múltiplas linguagens através de atividades lúdicas.

Todo o processo permite visualizar o quão enriquecedoras são essas atividades, muitas vezes, consideradas como “passa tempo” e nas quais não existe uma atenção ou necessidade de registrar ou observar as conquistas das crianças. A idéia de aprender brincando, se divertindo e movimentando-se, traz a possibilidade de um ensino voltado para as necessidades das crianças de 4 anos. Essas necessidades e especificidades da infância estão apontadas nos documentos que regem a Educação Infantil, como os Referenciais Curriculares Nacionais (1998), o documento Desafios da formação (2009), mas também ficam bem claras na teoria psicogenética de Henri Wallon, que observa no desenvolvimento da pessoa por completo a relação do corpo e do movimento na origem de um processo de interação. Esse processo socializa, desenvolve a inteligência, sem negar o papel da maturação ou o papel do ambiente e dos demais participantes do processo, mas principalmente observando a relação da criança que se torna sujeito, com uma identidade própria num processo dialético que envolve também a afetividade.

O presente trabalho também trouxe à tona a dificuldade do professor/pesquisador em romper com uma prática existente de ensino que permanece arraigada em muitos educadores. Mesmo procurando trazer novas possibilidades percebe-se a presença de recursos já considerados de pouco valor para as crianças. Por outro lado possibilitou o conhecimento e a consciência das limitações próprias do momento vivido e o entendimento de que há possibilidade de fazer uso de outros recursos para ensinar na educação infantil.

Entende-se a partir dessa pesquisa que a possibilidade de ensino das linguagens, com integração do corpo em movimento é possível, real e viável e pode contribuir na educação infantil para que ,de forma agradável, as crianças possam desenvolver- a inteligência.

REFERÊNCIAS

BELO HORIZONTE; *Desafios da formação: proposições curriculares da Educação Infantil- Rede Municipal e creches conveniadas com a PBH*. SMED, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. PARECER CNE /CEB nº-. 20/2009 de 11 de novembro de 2009. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. nov. 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Vol.1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Vol.3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUENO, Jocian Machado. *Psicomotricidade: Teoria e prática. Da escola à aquática*, São Paulo: Cortez, 2013.

CECCARELLI, Roberto Paulo. **Uma Breve História do Corpo**. in *Corpo, Alteridade e Sintoma: diversidade e compreensão*. Lange& Tardivo(org.). São Paulo: Vetor, p. 15-34, 2011.

<http://ceccarelli.psc.br/pt/wp-content/uploads/artigos/portugues/doc/brevhistcorp.pdf>
Acesso em 03/01/2015.

FIGUEIREDO, Márcio Xavier Bonorino. *A Corporeidade na escola: Brincadeiras, jogos e desenhos*. Pelotas, 2009, UFPEL.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento Infantil*.Petrópolis: Vozes,1995. (Educação e conhecimento)

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

LORENZATO, Sergio. *Educação Infantil e percepção matemática*. Campinas: Autores Associados, 2006.(Formação de Professores)

NOBREGA, Terezinha Petrucia da. *Educação e Sociedade; Qual o Lugar do Corpo na Educação?* Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. Campinas, vol.26, n91, p.599-615, Maio/Agos.2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a15v2691.pdf>. Acesso em: 13/07/2014

NOGUEIRA, Judith Cristina Gouveia. *Do Movimento ao Verbo: o desenvolvimento cognitivo e ação corporal*, SãoPaulo: Annablume, 2008..(Leituras do Corpo)

SIQUEIRA, Isabel Borges. **As manifestações corporais na educação infantil: um estudo sobre o corpo da criança na escola**. 2014, 98 fls, Dissertação (Mestrado

em Processo de Comunicação Humana e Saúde)- Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Disponível em:
http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15792/1/2014_IsabelleBorgesSiqueira.pdf
Acesso em: 29/12/2014

WALLON, Henri. *Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada*; tradução Gentil Avelino Tilton. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Coleção textos fundantes da Educação).