

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELISABETE MEDEIROS CAMARGOS

O ESCONDE-ESCONDE DA PSICOMOTRICIDADE:
A contribuição dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento psicomotor das
crianças de 4 e 5 anos em um contexto de Educação Infantil

Belo Horizonte

2015

ELISABETE MEDEIROS CAMARGOS

O ESCONDE-ESCONDE DA PSICOMOTRICIDADE:

A contribuição dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento psicomotor das crianças de 4 e 5 anos em um contexto de Educação Infantil

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção de título de Especialista em Docência na Educação Infantil, pelo Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Profa. Dra. Maíra Tomayno de Melo Dias Azevedo

Belo Horizonte
2015

ELISABETE MEDEIROS CAMARGOS

O ESCONDE-ESCONDE DA PSICOMOTRICIDADE:

A contribuição dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento psicomotor das crianças de 4 e 5 anos em um contexto de Educação Infantil

Trabalho de Conclusão de Curso em Especialização apresentado como requisito parcial para obtenção do Título de Especialista em Docência na Educação Infantil pelo curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Infantil, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais.

Aprovado em 25 de novembro de 2015

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Máira Tomayno de Melo Dias Azevedo Orientadora
Faculdade de Educação da UFMG

Isabela Costa Dominici Centro Universitário UNA

AGRADECIMENTOS

Agradecimento especial aos professores do DOCEI, a banca examinadora que foi composta pela Profa. Dra. Máira Tomayno, minha orientadora e Isabela Costa Dominici, a Vânia Michel e Gislene Barbosa, aos familiares das crianças participantes e principalmente aos queridos: Ana Júlia, Arthur, Arnaldo, Deisy Anne, Emanuel, Emilly, Hadassa, Jasmine, João Pedro, Lorraine, Lucas, Marcos Samuel, Maria Eduarda Oliveira, Maria Eduarda Pereira, Maria Paula, Matheus Gabriel, Sabrina e Victor Matheus.

RESUMO

A palavra psicomotricidade apresentava uma sonoridade séria, que tocava minha sensibilidade na parte mais profunda. Desse modo, mergulhei na pesquisa em busca de desvendar o não sabido. Esta busca descobriu como os jogos e brincadeiras podem contribuir para o desenvolvimento psicomotor das crianças de 4 e 5 anos num contexto de educação infantil. Sua metodologia foi ancorada no estudo da pesquisa qualitativa. Os instrumentos utilizados foram a observação participante, fotografias e estudos de documentos. Os aportes teóricos adotados basearam-se em Trejo (2004), Fonseca (2008), Kishimoto (1994), Vigotiski (1991 e 1999) e (WALLON1973 APUD FONSECA 2008). Os pontos mais relevantes foram às descobertas de que os trabalhos em educação psicomotora se baseiam numa pedagogia ativa, ou seja, na ação global do corpo. Foi possível perceber também grandes riquezas escondidas nos jogos e brincadeiras. Pode-se verificar nas experiências, crianças elaborando estratégias, reavaliando jogos, sugerindo aprimoramento, etc. Os jogos e as brincadeiras se mostraram elementos primordiais e indispensáveis onde a criança tem a liberdade de agir com o corpo todo, em sua globalidade e manifestar sua dimensão física, afetiva, cognitiva e social. Descobriu-se também que a ação em educação psicomotora se baseia no princípio de que o desenvolvimento das capacidades mentais mais complexas como: análise, síntese, abstração, simbolização, se consegue somente a partir do conhecimento e controle da atividade do corpo e isto representa o ponto crucial do resto de todas as aprendizagens de acordo com os pressupostos da Educação Psicomotora. Finalmente, pode-se dizer que as brincadeiras do projeto possibilitaram uma parceria maior entre as crianças e a professora. A turma se fortaleceu como grupo. A Psicomotricidade foi encontrada em todos os jogos e brincadeiras desenvolvidos. 1, 2, 3 Educação psicomotora te encontrei, agora é sua vez!

Palavras-chave: Jogos; Brincadeiras e Educação Psicomotora.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: UMEI Águas Claras.....	42
Figura 2: Entrada da UMEI Águas Claras	46
Figura 3: Hall de entrada - Praça	46
Figura 4: Corredor do primeiro pavimento.....	47
Figura 5: Banheiro das turmas de 1 e 2 anos.....	47
Figura 6: Banheiro das turmas de 1 e 2 anos.....	47
Figura 7: Reciclário	48
Figura 8: Frente das salas do berçário.....	48
Figura 9: Ateliê de pintura das turmas de berçário 1 e 2 anos	48
Figura 10: Parque e solário do berçário	49
Figura 11: Sala ampliada do berçário.....	49
Figura 12: Refeitório.....	49
Figura 13: Área externa que liga os pavimentos	50
Figura 14: Parque da turma de 1 e 2 anos.....	50
Figura 15: Ateliê da luz e do som.....	51
Figura 16: Ateliê da luz e do som	51
Figura 17: Solário das turmas de 3, 4 e 5 anos.....	51
Figura 18: Banheiros das turmas de 3, 4 e 5 anos.....	52
Figura 19: Banheiros das turmas de 3, 4 e 5.....	52
Figura 20: Sala da turma de 5 anos	52
Figura 21: Frente da sala de 5 anos, área de jogos e brincadeiras.....	52
Figura 22: Teatro de arena.....	53
Figura 23: Parque das turmas de 3, 4 e 5 anos	53
Figura 24: Parque das turmas de 3, 4 e 5 anos	53
Figura 25: Continuação do parque - Área da casinha	53
Figura 26: Horta	54
Figura 27: Brincadeira do bambolê	60
Figura 28: Brincadeira do bambolê	60
Figura 29: Brincadeira do bambolê	60
Figura 30: Brincadeira de pular corda	61
Figura 31: Brincadeira de pular corda	61
Figura 32: Senhor Caçador	63

Figura 33: Cobra cega.....	64
Figura 34: A brincadeira do bastão	66
Figura 35: Brincadeira com cantigas de roda.....	68
Figura 36: Descobertas no parque	69
Figura 37: Descobertas no parque	69
Figura 38: Brincadeira com cantigas de roda.....	70
Figura 39: Brincadeira com cantigas de roda.....	71
Figura 40: Jogo de queimada.....	72
Figura 41: Jogo de queimada.....	72
Figura 42: Jogo de queimada.....	72
Figura 43: Jogo de queimada II.....	73
Figura 44: Jogo de queimada II.....	73
Figura 45: Jogo de queimada II.....	74
Figura 46: Brincando na Praça.....	75
Figura 47: Brincando de comércio na praça.....	75
Figura 48: Brincando de comércio na praça.....	76
Figura 49: Recriando brincadeiras na praça.....	76
Figura 50: O faz de conta em ação na praça	76
Figura 51: Brincando e descobrindo em uma situação problema.....	79
Figura 52: Brincando e descobrindo em uma situação problema.....	79
Figura 53: Brincando e descobrindo em uma situação problema.....	79
Figura 54: Observando o beija-flor	80
Figura 55: Construindo com Toquinhos	81
Figura 56: Construindo com Toquinhos	81
Figura 57: Construindo com Toquinhos	81
Figura 58: Construindo com Toquinhos	81
Figura 59: Construindo com Toquinhos	81
Figura 60: Construindo com Toquinhos	81
Figura 61: Construindo com Toquinhos	82
Figura 62: Construindo com Toquinhos	82
Figura 63: Construindo a linha dos répteis.....	83
Figura 64: Construindo a linha dos répteis.....	83
Figura 65: Construindo e brincando na trilha dos répteis	83
Figura 66: Construindo e brincando na trilha dos répteis	83

Figura 67: Construindo e brincando na trilha dos répteis	84
Figura 68: Construindo e brincando na trilha dos répteis	84
Figura 69: Construindo e brincando na trilha dos répteis	84
Figura 70: Construindo e brincando na trilha dos répteis	84
Figura 71: Respondendo perguntas relacionadas aos répteis	84
Figura 72: Respondendo perguntas relacionadas aos répteis	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Distribuição das turmas - Período Integral	54
Quadro 2: Distribuição das turmas - Período parcial manhã.....	54
Quadro 3: Distribuição das turmas - Período parcial tarde.....	55
Quadro 4: Rotina Diária.....	57

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – DA TRAJETÓRIA À PESQUISA	10
1.1 INTRODUÇÃO	10
1.2 OBJETIVOS	15
1.2.1 Objetivo Geral	15
1.2.2 Objetivos específicos.....	15
1.3 JUSTIFICATIVA	15
1.4 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	16
CAPÍTULO 2 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	29
2.1 ESTADO DA ARTE	29
2.2 O ESCONDE-ESCONDE DA PSICOMOTRICIDADE	33
CAPÍTULO 3 – CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO E O CAMPO DE PESQUISA.	41
3.1 METODOLOGIA.....	41
3.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	42
3.3 PERFIL DA TURMA	55
CAPÍTULO 4 – A CONDUÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO	60
4.1 BAMBOLÊ	60
4.2 PULA CORDA.....	61
4.3 SENHOR CAÇADOR	63
4.4 COBRA CEGA.....	64
4.5 BRINCADEIRA DO BASTÃO	66
4.6 CANTIGAS DE RODA.....	67
4.7 DESCOBERTAS NO PARQUE	69
4.8 PULANDO PNEUS.....	70
4.9 O JOGO DE QUEIMADA	71
4.10 BRINCANDO NA PRAÇA.....	74
4.11 BRINCADEIRA PIQUE COLA	77
4.12 O APARECIMENTO DO BEIJA-FLOR	78
4.13 CONSTRUINDO COM TOQUINHOS NA PRAÇA.....	80
4.14 A TRILHA DOS RÉPTEIS	82
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS.....	89

CAPÍTULO 1 – DA TRAJETÓRIA À PESQUISA

1.1 INTRODUÇÃO

A criança e adolescentes têm direito a opinião e expressão; direito a brincar, praticar esportes e divertir-se; O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

(BRASIL, 1990)

Na década de 80 do século XX, não havia uma política exclusiva voltada para a proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes. Atualmente podemos contar com a lei 8.069 e seus incisos que dispõem sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Além dos dispositivos legais diferentes políticas públicas, instituições de diferentes esferas, integrantes de movimentos sociais e também a sociedade civil têm contribuído para garantir que um número cada vez maior de crianças possa gozar de proteção e liberdade e se desenvolver integralmente.

A escolha pelo tema A contribuição dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento psicomotor, relaciona-se ao meu histórico pessoal, pois considero que essas atividades contribuem para o potencial criativo, adaptativo e evolutivo dos sujeitos. Além disso, ao longo de minha atuação profissional sempre procurei incentivar as crianças a brincarem e se expressarem através das ações verbais e não verbais. Também tornarei evidente mais adiante que a brincadeira literalmente me levou para a área da educação.

Nasci numa cidadezinha chamada São Félix, no sertão nordestino. Mas passei meus primeiros dois anos na graciosa Colônia do Formoso, um povoado bem próximo dali. Minha avó sempre foi muito especial para mim e com apenas nove meses de idade já me acharam na rua, fugindo para a casa dela. Até hoje, ninguém em minha família consegue explicar como consegui descer os degraus do alpendre da casa. Lembro-me de muitas coisas de minha história, das memórias que me contaram e também das minhas próprias vivências, que ficaram marcadas.

Aos 3 anos de idade meu pai foi transferido para outra área da Bahia, a Colônia Agrícola de Ceraíma, há 450 quilômetros de onde morava, numa época em que as estradas eram piores. Foi quando descobri o significado da palavra saudade, saudade

da água doce para beber, saudade dos parentes ao redor e, sobretudo da minha querida avó. Logo as coisas foram melhorando, conheci as crianças, filhas dos amigos do meu pai, entrei na escola, comecei a apreciar músicas. E fui me adaptando a nova realidade.

Antes dos 6 anos brincava mais no quintal da minha residência com crianças da vizinhança, a partir desta idade comecei a brincar na rua, desenvolvi muitas habilidades motoras, cognitivas e linguísticas nos desafios que enfrentava junto a outras crianças neste cenário. Conforme a normativa de gênero predominante, que segrega e demarca as possibilidades de ser e estar no mundo conforme a condição biológica, a maioria de nós meninas, saíamos e brincávamos escondido, sobretudo, no momento em que os pais (figura masculina) estavam no trabalho, pois se nos pegassem na rua, a coisa ficaria feia. Apanhei algumas vezes por causa disto, mas a rua me chamava, as brincadeiras me gritavam e eu ia correndo ser feliz!

Na medida em que fui crescendo olhava ao meu redor e me perguntava o que seria de mim, pois eu não queria ter uma vida como a da maioria das pessoas, achava sem graça, principalmente a vida das moças: presas, arrumando casas, esperando por um bom casamento. Não achava interessante a vida de casado, nem como os adultos se divertiam. Nesta época ainda morávamos em outra cidade do sertão nordestino em Santa Maria da Vitória, estávamos passando por crise financeira, já que meu pai tinha saído da CODEVASF (Companhia do Desenvolvimento dos Vales do São Francisco), tinha 12 anos e comecei a me apaixonar pela música e pelas novelas mexicanas. Aos 13 já tocava razoavelmente o violão, (aprendi aos 11 mexendo nos livros de cifras que encontrei em casa) por isso e pelo interesse no prêmio resolvi participar de um show de calouros num circo, fiquei em terceiro lugar. No mesmo período um homem de mais de 35 anos, músico, que também houvera participado deste show pediu meu pai minha mão em casamento, este autorizou caso eu aceitasse. Quando fui informada me senti ofendida pelas duas pessoas. Com isto nas vezes que o rapaz ia me visitar, já não dava a atenção de outrora, o cumprimentava e saía para estar em companhia da garotada da mesma faixa etária.

A partir dos 14 anos comecei a sentir necessidade de escrever, escrevia sobre o cotidiano, tudo que me intrigava, me tocava mais forte eu registrava, tenho muitos escritos, nestes há muitas histórias interessantes que ocorreram em minha trajetória. Minha intenção ao escrever era me preparar para ser uma boa mãe, pensava que se um dia me tornasse uma, estes registros me dariam suporte para lidar melhor com

minha filha em situações de conflito. Na época eu sentia falta de alguém que me escutasse, me entendesse, que me amasse, por isto queria me tornar uma pessoa melhor, a pessoa que gostaria de ter conhecido em minha infância, eu queria me tornar a amiga que sempre quis ter.

Até meus 18 anos fui menina de brincar na rua, tinha amigos de todas as idades. Foi assim, andando de patins que vi um anúncio no portão de uma creche com os seguintes dizeres: “Vaga para Educador Infantil, requisitos: que goste e saiba cuidar e educar crianças tenha acima de 18 anos e segundo grau completo.” Logo voltei para casa e fui preparar meu currículo. No dia seguinte o entreguei. Na mesma semana marcaram a entrevista e fui contratada. Fiquei feliz, pois meu desejo maior era ter dinheiro para comprar uma passagem para ir ao México. Naquela época pensava que a cultura de lá era diferente, que as pessoas eram mais humanas. Mas, não foi preciso visitar outro país para perceber que criar um ambiente melhor depende de cada um.

Mesmo sem planejamento ou preparação essa atuação como educadora foi uma experiência fantástica. Eu não possuía muitos conhecimentos teóricos, mas minhas vivências, as brincadeiras e interações com crianças de todas as idades na rua e na família, me possibilitaram um entendimento melhor dos sentimentos e desejos das crianças. Eu sabia ouvir, me comunicar, desenvolver brincadeiras, brincar e cuidar. E com isto encontrei facilidade para criar e desenvolver vários tipos de atividades. Ao longo do tempo fui fazendo cursos de qualificação e dessa forma me sentia cada vez mais segura e feliz com os resultados.

Entretanto, o meu sonho nunca foi ser professora, principalmente porque essa era a profissão que predominava em minha família. Queria ser diferente, pensei em me formar em medicina e me especializar em pediatria, mas como eu não tinha concentração para estudar física, nem biologia, deixei este sonho para traz, pois não me sentia preparada para enfrentar a competição por uma vaga numa Universidade Pública neste curso visto que tem sido extremamente acirrada.

Ainda admiro muito a profissão, mas percebi que a pediatria trabalha essencialmente na profilaxia e na cura de doenças. O contato com a criança é menor e por isso não é possível acompanhar o seu processo de desenvolvimento. Eu atenderia uma criança hoje, mas talvez não tivesse a oportunidade de vê-la novamente. Como educadora posso conviver com a criança, estabelecer uma relação mais próxima com ela e atuar diretamente em seu desenvolvimento integral e desse

modo, contribuir para a sua inserção na sociedade.

No meu primeiro emprego como professora foram 7 anos e 8 meses de dedicação na creche Centro Infantil Social. Através da instituição me habilitei como professora da educação infantil na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais em Betim, através do Programa Emergencial de Habilitação Profissional. Porém nosso diploma foi expedido pelo Instituto de Educação de Belo Horizonte. Minha saída da Creche foi ocasionada pela morte repentina da diretora Maria Dulce Brandão Araújo, em 2003. Ela era uma grande amiga e uma das maiores incentivadoras do meu trabalho, por isso fiquei arrasada. Permaneci seis meses sem trabalhar e precisei realizar uma terapia com abordagem psicanalítica cognitiva por sete anos.

Depois de superar o período de luto passei a atuar na Obra Social São José com as irmãs Carmelitas. Essa instituição também me proporcionou uma experiência riquíssima de humanismo e respeito com as crianças e com a sociedade, em geral. Foram dois anos de muita alegria, aprendizado e realização pessoal e profissional. Contudo, no final de 2007, as irmãs Carmelitas resolveram reavaliar a utilização do imóvel, pois o mesmo havia sido doado por um colaborador para outros fins. Com isso, a oferta de educação infantil foi interrompida para dar lugar a cursos de aperfeiçoamento que atenderiam a comunidade carente.

Após minha saída da Obra Social, em 2008, tive a oportunidade de trabalhar em duas escolas particulares. Mas essas experiências não foram positivas e logo saí. Ainda em 2008, participei do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e consegui uma bolsa pelo Programa Universidade para Todos (ProUni) no curso de pedagogia na Universidade Castelo Branco, foi uma experiência enriquecedora, pude aprender e relembrar muitas coisas que tinha estudado na PUC.

Em 2009 Iniciei meus estudos no curso de pedagogia e consegui uma vaga como educadora infantil em outra instituição privada, no colégio Actum. Inicialmente, a instituição fazia parte da rede Promove, mas atualmente segue a proposta da rede Pitágoras. Essa experiência tem sido interessante, trabalhei com turmas de 3 e 4 anos, e quatro anos seguidos me dediquei à turma de 5 anos. Atualmente estou trabalhando com as turmas de segundo e terceiro ano.

Nestes últimos 4 anos, recebi muitas críticas de alguns colegas por causa da minha postura frente às crianças. Algumas professoras diziam que as crianças que vinham da minha turma eram muito questionadoras, inquietas e indisciplinadas, mas por outro lado outras podiam observar que a maioria apresentava maior capacidade

de argumentação, coerência, e potencial cognitivo. Por isto não fui excluída pelo grupo e me colocaram para assumir as aulas de matemática das turmas de segundo e terceiro ano. Mas ao tentar me adequar fiquei um pouco confusa. Talvez tenha perdido um pouco da minha identidade e alegria. Mas procuro manter uma visão das crianças que realça a sua dimensão participativa, cooperativa e autônoma.

Essa postura foi renovada em 2014, pois um ano após finalizar o curso de pedagogia, ingressei na rede municipal de educação na UMEI águas Claras. Felizmente tive a oportunidade de escolher uma Unidade de Educação Infantil que segue os princípios das creches Italiana da cidade Reggio Emília. A proposta dessas instituições baseia-se no pressuposto de que a criança nasce com as suas “cem linguagens”, ou seja: Demonstrando que é uma proposta centrada no desenvolvimento e valorização do potencial infantil, colocando a criança como o centro do processo pedagógico. Como o próprio Malaguzzi deixou claro no seu poema “As cem linguagens infantil”:

A criança é feita de cem.... Tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar... Cem modos de escutar as maravilhas de amar. Cem alegrias para cantar e compreender. Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar. Cem mundos para sonhar. A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem), mas roubaram-lhe noventa e nove. A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo. Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar, de compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal... (Malaguzzi,1999).

Desse modo, os professores têm como prioridade, a escuta e o reconhecimento das múltiplas linguagens de cada criança, em sua individualidade, e do coletivo. Estas escolas criam uma espécie de “laboratórios do fazer”, que combinam as linguagens orais, escritas, pictóricas, corporais, ligadas ao movimento, à comunicação verbal e não-verbal, às discussões éticas, sempre objetivando que a criança aprenda “com todo corpo”, de forma integrada.

Considero que a educação infantil é um espaço privilegiado que pode favorecer as descobertas, as construções, o conhecimento de mundo das crianças. É tempo de movimento, não de ficar preso numa sala de aula. É tempo de troca, de falar, de escutar.

Pensando em todas estas questões levantei o seguinte problema: Como os jogos e brincadeiras contribuem para o desenvolvimento psicomotor das crianças de 4 e 5 anos num contexto de educação infantil?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

O objetivo geral desse estudo é analisar a contribuição dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento psicomotor das crianças de 4 e 5 anos num contexto de educação infantil.

1.2.2 Objetivos específicos

- Discutir do ponto de vista teórico questões relacionadas à psicomotricidade.
- Propor e desenvolver jogos e brincadeiras que possibilitem vários tipos de movimentos e interações.
- Analisar se tais atividades podem ajudar no desenvolvimento da percepção do espaço e do outro.

1.3 JUSTIFICATIVA

A formação e o fortalecimento da identidade se associam ao trabalho da psicomotricidade. Sabemos que os primeiros anos são muito importantes na vida de cada um, pois, a personalidade está se constituindo. As interações, as atividades, tudo que envolva a participação influencia nesta construção. De acordo com as investigações através do estado da arte pode se concluir que no Brasil há poucas pesquisas no campo da educação abordando o tema. Não existe nenhum que relaciona a contribuição dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento psicomotor.

Entender a psicomotricidade significa entender a globalidade do ser. A falta de estímulos, de liberdade, a coibição da expressividade pode causar prejuízos ao processo de desenvolvimento infantil.

Este trabalho pretende discutir conceitos atuais sobre psicomotricidade, ancorando sua fundamentação teórica em estudiosos da área, bem como, apresentar jogos e brincadeiras que podem ajudar no desenvolvimento psicomotor das crianças de 4 e 5 anos.

1.4 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O ser humano é a espécie animal que nasce mais vulnerável, e depende maior tempo do cuidado de outros seres, para desenvolver habilidades e garantir sua sobrevivência (PINO, 2005). A infância é um período marcante e muito importante, pois, estreia a vida. Porém, se analisarmos a história e a sociedade contemporânea ainda podemos nos deparar e verificar como tal vulnerabilidade pode afetar o desenvolvimento do sujeito e da sociedade em geral. Não é novidade ver crianças pequenas serem cobradas para responder como adulto, em pleno séc. XXI, há ainda pessoas que desconhecem as necessidades e peculiaridades da infância. Muitas crianças já bem cedo, ficam com a responsabilidade de cuidar dos irmãos mais novos, outras já trabalham várias horas por dia, nas lavouras, fábricas etc. Há as que catam lixo reciclável para vender, as que mendigam para ajudar na subsistência da família. Muitas sofrem violência física, psicológica, aprendem a conviver com a escassez de víveres, e quando frequentam a escola apresentam dificuldade na aprendizagem, comportamental. Pelas inúmeras questões que a cercam no ambiente não escolar.

Por outro lado, há aquelas crianças em que as famílias têm condições financeiras adequadas, mas as sobrecarregam com cursos, várias atividades, preparando-as para a competitividade do mercado. Estas crianças são privadas da alegria do ócio da infância, importante para desenvolver a criatividade, a imaginação e a percepção dos sentimentos sólidos da vida. Há ainda as que ganham tudo o que querem, são tratadas como o centro do universo, onde os pais desconhecem que a frustração faz parte da vida e é importante para o desenvolvimento.

Contudo, sabe-se que o entendimento de infância dependerá de uma série de fatores como: contexto, regionalidade, realidade socioeconômica das famílias, da história de cada e de sua formação intelectual, etc. Não podemos generalizar, nem reduzir, já que existem vários tipos de mentalidades e realidades. Kishimoto (1994) esclarece que o entendimento de infância é reconstruído pelo adulto muitas vezes baseando-se nos valores e aspirações da sociedade ou, nas memórias da sua infância, neste sentido, o retrato da vida infantil fica imbricado entre aspectos da atualidade e um panorama de memórias do passado do adulto.

A criança hoje deve ser reconhecida como sujeito-social, construtor de cultura, que carrega peculiaridades, necessidades e demandas que, principalmente os

professores devem reconhecer e estar preparado para lidar. Mas nem sempre foi assim.

Muitas foram às iniciativas pioneiras no atendimento às crianças, que ultrapassaram barreiras, marcando a história da educação, contribuindo com o desenvolvimento do que entendemos hoje por uma educação de qualidade.

Moysés Kuhlmann (1998) em seu livro “Infância e Educação infantil: Uma abordagem Histórica” menciona que as primeiras instituições de educação infantil foram criadas entre as primeiras décadas do Sec. XIX, ou até mesmo ao final do Sec. XVIII, como a escola do tricô, criada pelo Padre Oberlin na França em 1767. O programa educacional do Padre Oberlin, segundo Kuhlmann (1998) era ensinar as crianças serem obedientes, bondosas, sinceras, a perderem os maus hábitos, conhecer as letras minúsculas, aprender a pronunciar bem as palavras, etc. Sebastiani (2009) informa que as crianças eram recebidas na instituição, a partir dos dois anos de idade e que se mantinham próximas à professora que conversava com elas enquanto tricotava. Geralmente eram filhas de trabalhadores que não tinham onde deixá-las no período do trabalho. A autora também acrescenta que possivelmente a origem do nome creche tenha vindo do padre Oberlin, nome da sua instituição, e por ser uma palavra de origem francesa, significando manjedoura.

Sebastiani (2009) menciona outras experiências precursoras no atendimento à infância, por exemplo: A escola Infantil de Robert Owen (1771- 1858) criada em 1816. Interessado em apoiar a melhoria das condições de vida e trabalho de seus empregados. Naquela época na Escócia, de acordo com a autora, as crianças com até 6 anos de idade trabalhavam o dia todo. Com isto Owen iniciou inúmeras reformas sociais, uma delas foi o aumento da idade mínima para os 10 anos de idade. Outra foi à criação do Instituto para a formação do caráter, que era organizado em três níveis: o primeiro, Escola Infantil de 3 a 6 anos de idade, o segundo, até 10 anos e o terceiro no período noturno atendia jovens entre 10 a 20 anos. Ainda de acordo com Sebastiani (2009) Nos Estados Unidos, na década 1920 muitas escolas foram criadas seguindo o modelo de Owen.

Outra iniciativa mencionada por Kuhlmann (1998) foi a criação do jardim de infância fundado por Froebel (kindergarten) em 1873 seria a instituição de educação infantil por excelência, o modelo teve ampla aceitação internacional se tornando referência em vários países, Froebel assegurava que a educação deveria conduzir o homem a uma clara visão de si mesmo, da natureza e de Deus.... Defendia a

espontaneidade, a adaptação à natureza. Segundo ele prescrever normas, determinar condutas impedem o desenvolvimento e o progresso do ser humano, a manifestação do divino no homem. A boa educação, o bom ensino deve levar a liberdade, mencionou que o professor que se preze deve buscar o equilíbrio entre as determinações e exigências buscando sempre o terceiro termo, ou seja, a eleição pelo justo. Froebel salienta que precisamos tratar nossos semelhantes como manifestação da divindade em seres humanos, como prova de amor e graça divina. E prossegue afirmando que desde menino o homem deve ser tratado como um ser necessário à humanidade. Que os pais como educadores devem sentir-se responsáveis nesta na formação. Que a sociedade muda, que o ser humano está em constante desenvolvimento e formação.

“Cada homem deve apresentar-se a si mesmo e aos outros como modelo livre, porque, em cada um, existe e encerra a humanidade inteira”. (FROEBEL, 1913/1999). Este autor também defende que não é bom que as crianças se acostumem a reclamar e a ter auxílio para dores fingidas ou qualquer coisa facilmente tolerável, isto pode impedir a criança de procurar com autonomia seu caminho. Para o autor, as crianças têm um pressentimento bastante sutil, que percebem com facilidade a debilidade do seu círculo familiar. Froebel também nos informa sobre a existência de uma lei que governa a nossa existência, estas exigem um resultado. Como isto ele prossegue dizendo que desde pequeno o homem deve aprender a trabalhar, que isto é fundamental, que aprenda a construir, a manifestar suas atividades em obras externas. Segundo Kuhlmann (1998) *apud* Froebel o desenvolvimento interno e externo da natureza infantil deveria haver um forte estímulo tanto a cultura física como desenvolvimento mental. O trabalho para aprimoramento do crescimento e do desenvolvimento físico estava centrado em diferentes atividades como: o recreio, os passeios e excursões, as ginásticas, a marcha, os jogos cantados, os jogos organizados e os brinquedos.

Outro empreendimento importante ocorreu na Itália no início do séc. XX Maria Montessori foi encarregada de fundar um centro para salvar das ruas crianças cujos pais trabalhavam, a casa dei Bambini, a autora é reconhecida internacionalmente como figura autêntica da educação nova.

O conceito fundamental defendido por ela é que as crianças precisam de um ambiente propício a aprendizagem e a vida. Na casa dei Bambini tudo era adaptado às crianças mesas, cadeiras, sons, a arquitetura, tudo favorecia as atitudes e

perspectivas infantis, ou seja, seu protagonismo, o desenvolvimento da sua autonomia. Liberdade e disciplina se equilibravam. A própria Montessori escreveu: “Nós chamamos de disciplinados o indivíduo que é senhor de si, que pode, dispor de si mesmo ou seguir uma regra de vida” (MONTESSORI 1969 *apud* RÖHRS 2010)

Cambi (1999) *apud* Röhrs (2010) afirma que a Casa dei Bambini era um espaço diferenciado, as creches e escola ele menciona que o estabelecimento da Montessori preparava a criança para um livre crescimento no sentido moral e cognitivo, através do uso do material científico e do acompanhamento das professoras que estimulavam e acompanhavam o ordenamento infantil e o crescimento da criança, sem imposições ou noções, favorecendo o desenvolvimento no jogo, por meio do jogo... O princípio da Montessori se fixa no sentido de que as crianças são capazes de influenciar por si só o seu desenvolvimento.

A professora nada mais deverá fazer que ajudá-la, no início, a orientar-se entre tantas coisas diversas e compenetrar-se do seu uso específico; deverá iniciá-la à vida ordenada e ativa no seu próprio ambiente, deixando-a, em seguida, livre na escolha e execução do trabalho. Sua liberdade deve ter como limite o interesse coletivo, e como forma aquilo que denominamos educação das maneiras e dos gestos. Devemos, pois, interditar à criança tudo o que pode ofender ou prejudicar o próximo, bem como todo gesto grosseiro ou menos decoroso. Tudo o mais – qualquer iniciativa, útil em si mesma ou de algum modo justificável – deverá ser-lhe permitido. (MONTESSORI, 1965 *apud* RÖHRS, 2010, P. 69.)

Outra iniciativa foi a criação do infantário, na Inglaterra, fundado por Margaret McMillan (1860 - 1931) em parceria com sua irmã Raquel. Segundo Kramer (2011), ambas se preocupavam com a necessidade de assistência médica, dentária, a estimulação cognitiva. Sebastiani (2009) completa dizendo que a proposta das irmãs McMillan era voltada para o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e das brincadeiras. Esta iniciativa das irmãs influenciou a formação de vários infantários pela Europa, porém, Sebastiani (2009) nos afirma que muitos destes não seguiam fielmente os pressupostos das irmãs, pois através de fotografias podia se verificar que o sistema de agrupar as crianças era muito rígido as crianças.

Todas estas instituições exceto o Jardim de infância de Froebel estavam voltados ao cuidado e a atenção de crianças que viviam em situação de pobreza.

O surgimento da creche no Brasil foi parecido, nasceu da necessidade de ter um lugar para as crianças ficarem enquanto os pais trabalhavam. Se intensificou de acordo com Sebastiani (2009) acompanhando desenvolvimento do capitalismo, a

crescente urbanização e a necessidade da reprodução da força de trabalho.

Segundo Sebastiani (2009) do descobrimento do Brasil até 1900 pouco se fez em prol da criança que vivia em situação de indigência, institucionalmente segundo a autora se pode dizer que surgiu por primeiro foi a Casa dos Expostos, conhecida como Roda. Era uma instituição criada por Romão de Matos Duarte, um senhor que na época era preocupado com o grande número de crianças abandonadas nas ruas, este teve a iniciativa de doar certa quantia de dinheiro para a Santa Casa de Misericórdia que assumiu a responsabilidade pelo atendimento. A roda permitia que a pessoa deixasse o bebê sem ser reconhecida, já que era colocado em uma janela giratória, que se mantinha aberta para a rua, porém, nada se via por dentro da instituição, quando se colocava a criança com um único movimento a janela se fechava para a rua, abrindo-se para dentro da instituição.

Sebastiani (2009) afirma que apesar da Casa ter nascido com o propósito de apoio às crianças, não foi bem isto que aconteceu, ela informa que de acordo com Moncorvo (1926) em 13 anos de funcionamento a Roda atendeu 12000 crianças e apenas 1000 destas sobreviveram. Podendo presumir que as condições de atendimento eram muito precárias.

Segundo Kuhlmann (1998) A creche foi apresentada em substituição ou oposição às casas dos expostos, favorecendo que as mães não abandonassem seus filhos. E que esta iniciativa não estava associada somente ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos, se estendia até os 6 anos de idade.

Kramer (2011) explica que estas primeiras iniciativas voltadas ao atendimento às crianças pequenas tinham um caráter higienista e tentavam diminuir o alto índice de mortalidade infantil da época.

A autora também afirma que sociedade em geral acreditava que o que ocasionava a mortalidade eram os nascimentos ilegítimos frutos das uniões entre escravos e entre escravos e senhores junto com a falta de educação física, moral e intelectual das mães. Também diziam na época que os negros eram portadores de doenças e culpavam a família. Não se considerava que as doenças, os problemas, e os índices de mortalidade surgiam devido às condições precárias de vida.

Assim, segundo Kramer (2011) dos poucos projetos que foram desenvolvidos em prol das crianças na época, pode-se dizer que valorizavam de forma diferente a criança negra filha dos escravos da criança filha dos senhores da elite. Estes intentos, segundo Sebastiani (2009) foram organizados por grupos privados, geralmente

grupos de médicos, ou damas beneméritas. O Estado não demonstrava a menor preocupação com a condição de vida das crianças.

Sebastiani (2009) também informa que no início do sec. XX algumas fábricas brasileiras apresentaram iniciativa de contratar alguns imigrantes europeus. Estes trabalhadores eram pessoas mais aptas e informadas porque muitos tiveram contato com o sindicato dos movimentos operários da Europa e dos Estados Unidos, estes, aqui no Brasil se organizaram e começaram a protestar contra as péssimas condições de vida e de trabalho. Os empresários para tentar reduzir estes movimentos passaram a oferecer alguns benefícios criando as Vilas operárias, alguns clubes esportivos e também creches e escolas maternas. Ainda de acordo com a autora, com o crescimento das cidades, a crescente industrialização, a falta de saneamento básico e condições razoáveis de moradia eram comuns surtos de epidemias. Assim, alguns sanitaristas passaram assumir a ideia da necessidade da creche enquanto uma instituição que iria atender e cuidar das crianças no aspecto da saúde. Eles estavam preocupados também com a reprodução da força do trabalho operário. O próprio Kuhlmann (1998) deixa claro que as mulheres mais abastardas na época, costumavam se reunir e organizar grupos e associações religiosas e filantrópicas com intenção de instruir as mulheres das classes populares a aprenderem a cuidar da casa e dos filhos. O mesmo autor afirma que a Associação das Damas da Assistência à infância, entidade apêndice do IPAIRJ (Instituto de Proteção e Assistência a Infância do Rio de Janeiro), fundou em 1908, a creche Sra. Alfredo Pinto, que atendia, em sua grande maioria, filhos de empregadas domésticas e não operárias. O IPAI promoveu concurso de robustez para bebês, dando recompensa em dinheiro às mães que amamentavam seus filhos. O lema era: Quem ampara a infância trabalha pela pátria. Para esse grupo o melhor lugar para a criança era ao lado da mãe, a creche era considerada um substitutivo inadequado. Este período se caracterizou pela iniciativa de grupos privados, que estavam preocupados com o desinteresse do estado em relação à criança e o cuidado que ela estava necessitando.

Houve muitas reviravoltas na história da educação infantil no Brasil. Ao longo do séc. 20, a passos lentos evoluía o olhar sobre a infância. Porém, neste contexto surgiram os primeiros jardins de infância de orientação Frobeliana, voltados para a elite, que foram considerados modelos. O primeiro foi criado no Rio de Janeiro em 1875 por Joaquim Menezes Vieira e sua esposa, era particular. O segundo em São Paulo 1877, também pertencente à rede privada Escola Americana, o terceiro foi

criado no anexo da Escola normal Caetano de Campos, pertencia, por incrível que pareça, a rede pública. Ambos seguiam a pedagogia Froebeliana, segundo sugere Kuhlmann (1998).

De acordo com Kramer (2011), em 1919 entre aqueles grupos privados, sempre preocupados com a criança, fundaram o Departamento da Criança no Brasil que deveriam ser mantido pelo estado, mas quem acabou assumindo todos os encargos financeiros deste departamento foi Moncorvo Filho, uma pessoa que na época era reconhecida pela sua dedicação a proteção à infância. As tarefas do departamento consistiam em elaborar histórico da situação de proteção à infância, promover a proteção à criança e a mulheres grávidas, divulgar conhecimentos e desenvolver congressos, etc. Ainda de acordo com Kramer (2011) Em 1922 o Estado começa a se preocupar com a criança e organiza o primeiro Congresso de Proteção à Infância com isto pode-se concluir que a creche com a finalidade de combater a pobreza e a mortalidade, com a função de atender os filhos das trabalhadoras, mas defendendo sempre a ideia de que o lugar da criança deveria ser em casa com a mãe e promovia a ideologia da família.

Segundo Kramer (2011) na década de 30 predominava o sentimento de culpa nas famílias, a população não tinha consciência que o problema estava na realidade social das famílias, nas relações de classe existente, nos problemas sociais. O papel do estado passa a ser defendido pelas autoridades governamentais e o novo argumento é que seria necessário formar uma raça sadia e forte. Intensificam-se as relações entre criança e patriotismo. Sebastiani (2009) acrescenta que em São Paulo, Mário de Andrade, um escritor e intelectual conhecido na época assume a direção do Departamento de Cultura que tinha sido recém-criado e começa a estruturar os Parques Infantis. Com a intenção de oferecer atividades para as crianças de 3 a 12 anos fora do horário escolar. Estes parques segundo a autora, valorizava o caráter lúdico e artístico, possibilitando que as crianças da classe popular tivessem direito a infância, ao brincar e ao não trabalho.

Sebastiani (2009) aponta também que na década de 40, durante o mandato de Getúlio Vargas a legislação trabalhista previu que todos os estabelecimentos onde tivesse 30 ou mais mulheres trabalhando deveriam ter uma creche. Sabemos que esta lei não é cumprida, porém muitas empresas optam por contribuir com taxa de auxílio à creche. Ainda de acordo com a autora, em 1940 nasceu o Departamento Nacional da Criança do Brasil este departamento estava vinculado ao ministério da educação

e saúde, que mais tarde foi desmembrado e o departamento da criança ficou com a saúde. O departamento Nacional da criança teve uma influência grande nesta época porque na história do Brasil durante 30 anos ele centralizou todo o serviço dos atendimentos que se tinham para as crianças pequenas, porém, sempre vinculado a uma assistência médico- higiênica.

Sebastiani (2009) informa que em 1950 realizou-se um balanço de tudo que o departamento Nacional da criança tinha concretizado, o que se observou foi que ele deu mais ênfase para as medidas morais como, por exemplo: foram proibidas as revistas em histórias em quadrinhos, que voltaram a fazer os concursos de robustez que de alguma maneira deixava transparecer o juízo de “boa ou má mãe”. A autora prossegue afirmando que ainda permanecia a crença de que o grande número de mortalidade infantil era devido a incapacidade das mães de criarem seus filhos, insistiam na mesma proposta de domesticar a classe populares, em fazer com que aquelas mães passassem a assumir os valores da classe média, deixando sempre de lado a discussão do problema real que é a situação econômica da família. Nesta época chegam as creches os discursos psicológicos baseados nos movimentos psicanalistas que defendiam a relação mãe-filho.

Sebastiani (2009) afirma que tais discursos tentavam demonstrar que a ausência de uma relação afetiva entre mãe e filho durante determinado período da infância poderia causar problemas sérios, trazendo uma ideia de que a creche poderia prejudicar o desenvolvimento da criança. Queriam dizer que as crianças não deveriam ir para a creche, foi desvalorizando todo tipo de educação que acontecia em ambientes coletivos e foi sendo promovido a imagem da creche como substituta da mãe. Com isto as mães que necessitavam dos serviços oferecidos pela creche se sentiam cada vez mais culpadas e a creche passou a ser vista como um mal necessário. Contudo, de acordo com Kuhlmann (1998) diante das contradições as instituições tiveram um papel preponderante no sentido de conciliar as incumbências da figura materna defendidos e as condições de vida da mulher pobre e trabalhadora. Segundo o próprio autor as novas instituições representavam a sustentação do poder jurídico, médico, religioso, e elaboração da política assistencial que tinham na infância o seu principal pilar.

Neste período algumas instituições foram criadas em 1945 a LBA - Legião Brasileira de Assistência, 1946 a UNICEF- Fundo de Nações Unidas Pela Infância, em 1952 OMEP- Organização Mundial Pré-escolar.

Sebastiani (2009) nos mostra que década de 60 uma nova corrente de pensamento pedagógico reinaugura um retrocesso, trata da teoria da privação cultural e das suas supostas soluções que seria a educação compensatória, ou seja, que existia só um modelo de criança que era o da classe média, uma ideia de que as elas fossem todas iguais.

Assim as outras crianças menos favorecidas economicamente quando eram comparadas com as da classe média sempre apresentavam inferioridade, eram consideradas carentes, o que se propunha é que as creches e pré-escolas solucionassem este problema oferecendo conteúdos e atitudes que se achavam que as crianças menos favorecidas economicamente careciam.

A década de 70 de acordo com a mesma autora, é marcada por movimentos sociais que influenciam significativamente a história das creches, porque eles trazem juntos uma história da creche mais positiva para as crianças, para as famílias e a sociedade. Sebastiani (2009) explica que em 1979, por ocasião do 1º Congresso Paulista de Mulher realizou-se o Movimento de luta Pró- Creche a reivindicação era que o estado criasse e assumisse uma rede totalmente pública de creche e foram significativamente atendidas.

“Creche não é favor, é nosso direito!” Esta ideia estava sempre presente no Movimento de luta Pró- Creche.

Sebastiani (2009) nos mostra também que em 1975 o MEC lançou a coordenação de educação pré-escolar, em consonância com Kramer (2011). A autora afirma que no ano 1977 vinculado a LBA (Legião Brasileira de Assistência) surge o projeto casulo que oferecia creche para crianças de 0 a 6 anos com o intuito de permitir as mães um tempo livre para ter possibilidade de ingressar no campo do trabalho e melhorar sua renda familiar. A autora também evidencia que de acordo como os documentos consultados o projeto casulo não carregava o ideal de compensar carências intelectuais, psicológicas, mentais para o ingresso futuro no sistema escolar.

A mesma autora indica que na década de 80 houve um avanço relevante em relação à educação infantil, pois foram produzidos muitos estudos e pesquisas, onde buscou-se descobrir e discutir a função da creche e pré-escola. Houve a universalização de que a educação infantil é importante e passou a ser uma demanda básica social. A Constituição de 1988 passou a definir a creche como direito da criança e o dever do estado.

De 1990 a 2000 a Educação infantil foi sendo cada vez mais reconhecida, no

dia 13 de julho de 1990, foi promulgada a lei 8069, instituindo assim o Estatuto da criança e do adolescente, em 1996 a LDB intitulou a educação infantil como primeira etapa da educação básica, que tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Em 1998 o Ministério da Educação elaborou e publicou o Referencial Curricular com caráter Nacional, voltado para a educação infantil. O documento tem sido criticado por alguns educadores, Kramer (2005) menciona que este ignora as conquistas sobre a construção do currículo das instituições na Educação Infantil, assim como o entendimento da criança cidadã, do professor como autor e investigador, etc. Porém, em muitos aspectos o documento se afina com as diretrizes, sobretudo, porque o Referencial traz a ideia da indissociabilidade do educar e cuidar, ou seja: cuidar, brincar e aprender em situações orientadas. O Referencial Curricular nos ensina que a criança constrói sua autonomia, sendo protagonista da sua aprendizagem. Desta forma, concebe a criança como sujeito de direitos, um cidadão capaz de atuar nos espaços que são próprios para sua idade. Atuando como mediador o professor tem oportunidades de observar, investigar, avaliar, orientar e estimular o desenvolvimento das crianças. Os referenciais também podem ser usados para orientar discussões, ajudar no trabalho dos professores, sugerindo práticas, etc.

Em 07 de Abril de 1999 o Conselho Nacional de educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacional de educação Infantil. O documento é considerado um marco na história da política da infância brasileira, porque reforça o direito das crianças e de seus familiares no sentido de possibilitar a todos uma educação de qualidade.

Desse modo, ficou estabelecido que as instituições de educação infantil deveriam oportunizar as crianças condições para que desenvolva sua autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum, ou seja, no cotidiano, em nossa prática junto às crianças devemos oportunizar meios para que possam visualizar que todos temos direitos e deveres, entender quais regras organizam nossa vida na sociedade.

As atividades nas instituições de Educação podem ser situações privilegiadas para ajudá-las a internalizar a visualização de que existe o eu, o outro, os outros, a diversidade e o mundo que podemos atuar nele e transformá-lo. Somos agentes de transformação. As rodas de conversas, os jogos e as brincadeiras abrem o caminho para tal intento, bem como podem fomentar a criatividade, a sensibilidade e a

expressividade. Princípios firmados pelas diretrizes.

O Ministério da Educação MEC comprometido com a construção de referências para que as professoras de educação infantil fossem protagonistas da sua prática, assegurando o respeito à criança e seus direitos publicou a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da educação infantil. No eixo do currículo menciona que as práticas pedagógicas devem ter como norteadores as interações e a brincadeira, que é preciso garantir experiências que:

Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar (DCNEI, 1999, p. 25, 26)

As diretrizes afirmam também que para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil deverão assegurar: “A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;”. (BRASIL 1999, p. 19)

Contudo, ainda há muitos impasses para se resolver, um desse é a falta de vagas. Embora, de acordo com a Resolução CNE/CEB Nº 5/2009 art. 5º, § 2º, § as crianças que completam 4 anos até 31 de março devem estar obrigatoriamente matriculadas na educação infantil. O que se percebe é que o governo tem se esforçado, uma das metas do PNE é que é 2016, todas as crianças nesta faixa etária sejam atendidas.

Foi uma longa jornada para constituir o que entendemos hoje por Educação Infantil de qualidade. Inicialmente as crianças iam para as creches para serem cuidadas, o fundamental era que fossem alimentadas, protegidas no sentido de estarem limpas, saudáveis, de não se machucarem. A preocupação maior era com o corpo no sentido da preservação. Em muitos dessas creches não ficavam explícitos a importância desse corpo que se movimenta, brinca, cria cultura. As brincadeiras não eram entendidas como fonte de aprendizagens para muitas instituições.

Kishimoto (1994) informa que antigamente as pessoas viam o jogo com o olhar

de insignificância, de futilidade, que só a partir do Sec. XVIII passou a ser encarado como algo importante na educação das crianças. Porém este tempo histórico difere entre os vários tipos de culturas, cada contexto social elabora sua perspectiva de jogo, conforme suas crenças.

Contudo, com as discussões desde Froebel, Montessori, e mesmo, em todo remexido do período de educação compensatória foi-se descobrindo, constituindo, consolidando e difundindo a ideia de que a criança é um sujeito sócio histórico.

A atuação da criança é fundamental para construir conhecimento de si e do mundo, que ela deve brincar, interagir com o meio e os objetos. O próprio RCNEI volume 3, página 22 e 23, afirma que para a criança desenvolver a consciência corporal, reconhecer a importância do seu corpo que ocorre principalmente nas interações sociais é fundamental que ela brinque, nestas atuações ela aprende a reconhecer as características físicas que a constitui. O eixo de movimento é dividido em dois blocos de conteúdos para o trabalho. O primeiro enfoca na importância das atividades que envolvam a expressividade, salienta que precisamos contemplar e acolher a dimensão subjetiva dos movimentos infantis. Desse modo, é necessário desenvolver as habilidades de escutar as ideias, notar sensações, possibilitar que percebam: limites, potencialidades, a integridade do corpo; favorecer a comunicação, sentimentos como manifestações corporais, etc. Também se faz importante criar estratégias para que as crianças se apropriem dos significados expressivos dos movimentos. O material sugere sobre outras atividades, as brincadeiras com canto e movimentos, etc.

O segundo bloco: a instrumentalização, ou seja, atividades que envolvam o equilíbrio e a coordenação cita vários jogos que podemos desenvolver que possibilitam que as crianças experienciem e amplie gradualmente o conhecimento e o controle do corpo e do movimento, manipulem objetos e brinquedos para aprimorar suas habilidades manuais.

Sendo assim, ainda de acordo com o documento se faz necessário trabalhar os recursos de deslocamento, e habilidades através de jogos, velocidade, força, resistência, flexibilidade, etc. Com isto firma a necessidade de as instituições assegurar e valorizar no seu cotidiano jogos e brincadeiras que valorizam a progressiva coordenação dos movimentos e o equilíbrio das crianças. E salienta que os jogos de regras trazem aprendizagens sociais, pois em tais as crianças aprendem a competir, a planejar, a cooperar com as outras, a respeitar regras.

O documento também traz várias sugestões de brincadeiras tradicionais e orienta o professor a promover a liberdade, ou seja, favorecer as condições necessárias para que as crianças se expressem com liberdade, aperfeiçoando assim suas competências motoras.

As proposições curriculares sustentam que a criança deve ser o centro do processo pedagógico, que ela carrega saberes, habilidades e competências resultado de elaborações mentais adquiridas através de experiências desde o nascimento e que nós professores precisamos reconhecê-los e garantir novas experiências e acessos que favoreça o desenvolvimento dos vários tipos de linguagens.

Tudo nas proposições nos leva a visualizar a importância que a brincadeira e a linguagem corporal exercem no desenvolvimento da criança. A intencionalidade educativa da proposta do município se concretiza na construção da autonomia, na construção de conhecimentos que favoreçam a participação da criança na vida social e interação ativa com meio físico e social e no tratamento da informação e expressão por meio das múltiplas linguagens e tecnologias. O foco deve estar nas crianças e não nos conteúdos. Isto implica em ouvi-las para planejar as atividades.

O volume 1 também traz a ideia da indissociabilidade entre cuidar e educar, sustenta que as práticas da Educação Infantil devem considerar o brincar como forma de apropriação, criação e recriação das culturas. Que é necessário valorizar a livre expressão do pensamento da criança, devendo instigá-las a expressarem oralmente ou por meio de outras linguagens. Este documento apresenta as interações, o brincar e a cultura-sociedade-natureza como eixos estruturais no qual as linguagens se desenvolvem. Sobretudo a corporal, a musical, a plástica, a visual, a digital, a matemática e a escrita, referentes ao trabalho na Educação Infantil.

Diante das análises deste breve histórico, fica o entendimento de que para nos posicionarmos de forma consciente valorizando o percurso, é preciso conhecer pelo menos o mínimo de todo caminho trilhado, levando em consideração as muitas reflexões, discussões, intentos, lutas, conquistas, assim como os muitos retrocessos ocorridos durante décadas. Conhecer a história para evitarmos retrocessos, refletir sempre e buscar a direção de aprimoramentos garantindo assim uma educação infantil cada vez melhor.

CAPÍTULO 2 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 ESTADO DA ARTE

Para compor o estado da arte desse estudo realizei uma pesquisa no site da Biblioteca Científica Eletrônica em Linha (SCIELO), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – (ANPED) e ainda, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Entretanto, não encontrei nenhum trabalho científico que abordasse especificamente o tema a contribuição de jogos e brincadeiras para o desenvolvimento psicomotor nas crianças de 4 e 5 anos.

Na BDTD usando as palavras chave: jogos, brincadeiras e educação infantil encontrei 65 trabalhos. Dentre estes, os que se aproximaram mais do meu tema foram:

A dissertação de Sangelita Miranda franco Mariano, intitulada Brincadeiras e jogos na educação infantil: o lúdico e o processo de constituição de sujeitos numa turma de 4 e 5 anos. Nessa pesquisa de cunho qualitativo e participante, buscou-se investigar qual a incidência das brincadeiras no dia-a-dia em uma turma de 4 e 5 anos, em que medida o espaço-tempo do brincar desenvolvido na pré-escola contribui para a constituição do sujeito que aprende, e o que pode ser evidenciado no trabalho com crianças pequenas em relação à atividade lúdica. Os pressupostos teóricos utilizados foram: Kramer (2000; 2006), Kishimoto (2007), Huizinga (2007), Brougère (2004),

Vygotsky (1991; 2007) ECA (1990), LDB (1996), RCNEI (1998), PNE (1999), DCNEI (1999), etc. Concluiu-se com a pesquisa que embora as atividades lúdicas possam ser consideradas como momentos privilegiados em que as crianças aprendem, relacionam-se e se constituem como sujeitos, as brincadeiras na turma pesquisada restringiam-se ao tempo de 30 a 40 minutos por dia. As ações lúdicas ocorriam livremente sem a participação da professora e sem um planejamento prévio, transformando o brincar como simples atividade para ocupar o tempo das crianças. Os dados apontaram que o lúdico ocorre num espaço-tempo limitado e utilizado estritamente como ferramenta didático-pedagógica, o que limitava o brincar ao aspecto escolarizante.

A tese de Aliandra Cristina Mesomo Lira sob o título: Problematizando o uso de jogos e das brincadeiras nas crianças de 0 a 6 anos: uma análise de propostas exemplares foi apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

em 2009, cujos objetivos foram: problematizar como se constituiu e engendrou o discurso moderno sobre o papel educativo dos jogos e brincadeiras. Também foram analisados quais os sentidos atribuídos a eles e seus possíveis efeitos. Esta pesquisa de dados foi desenvolvida através dos dois volumes da Revista Jardim de Infância de 1896 e 1897 e os três volumes do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998. Os pressupostos teóricos da fundamentação foram: Foucault (1995; 2005; 1988; 2002, 2003), Brougère (2003; 2001; 1998), Arriès (1981), Kishimoto (2000; 1998), Huizinga (2001), Kuhlmann Jr. (1998), ECA (1990), LDB (1996), RCNEI (1998), PNE (1999), DCNEI (1999), etc. Concluiu-se com o trabalho que historicamente ciências, psicologia e a pedagogia reforçam a ideia de que os jogos e o brincar são importantes instrumentos para a aprendizagem, concluiu-se também que o adjetivo “educativo” para as práticas lúdicas não aconteceu sem intenção se estruturam como estratégia de relação de poder e saber para governar os sujeitos infantis que se emaranhou e encontrou força no olhar sobre a infância das instituições destinadas a educação cunhadas na modernidade. Por tudo isto as práticas relacionadas ao brincar, ao brinquedo e aos jogos dirigidos às crianças na medida em que se associavam as questões da aprendizagem cumpriam a função de confinar a criatividade, evitar desestabilizações, construir subjetividades e governar os pequenos. E a autora nos chama a atenção dizendo: “cabe aos educadores olhar para os discursos pedagógicos sobre jogos e brincadeiras de forma desconfiada e atenta e prossegue: A consciência que advém desse exame representa nossa forma de resistência frente ao exercício do poder na contemporaneidade”. E para finalizar, levanta a questão: brincar e jogar mais de forma desinteressada, gostosa e divertida é uma ameaça? Por quê?

Ana Cláudia dos Santos Funicelli, discute O jogo infantil e a brincadeira numa abordagem sociocultural, Dissertação apresentada a Universidade presbiteriana Mackenzie, São Paulo 2008. Cujos objetivos foram: Verificar como a aplicação do jogo e da brincadeira interfere no processo de ensino aprendizagem, auxiliando a assimilação de conteúdos e a formação de conhecimentos de crianças em idade pré-escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa cujos pressupostos teóricos foram ancorados em Piaget (1988; 1973, p. 13; 1977, p. 11; 1991, p. 1; 1988 p. 53), Vygotsky (1998), Wallon (1995), Brougère (1998 p. 14), Friedmann (1996 p. 51;74; 75), Kishimoto (1994; 1996, p. 8 e p. 9; 1999), LDB (1996), RCNEI (1998), PNE (1999) etc. Concluiu-se a partir daí que a prática de jogos e brincadeiras na educação

infantil é instrumento que oferece grande contribuição para o processo de ensino-aprendizagem e fundamental para o desenvolvimento sociocultural da criança.

A dissertação de Camila Tanure Duarte investiga as Relações educativas no brincar na educação infantil e no ensino fundamental, analisa como as relações contribuem para a construção de identidades e autonomia das crianças, trabalho apresentado à universidade Federal de São Carlos, 2015. Cujos objetivos foram: Identificar, descrever, analisar e refletir sobre como as relações criança-criança e criança-professora nas brincadeiras, contribuem ou não para a construção das identidades e da autonomia das crianças. Abordagem qualitativa de pesquisa (BOGDAN; BIKLEN), embasou-se teoricamente em: Kramer (2009; 2006), Freire (2000; 1997; 1996; 1974; 2003), LDB (1996), RCNEI (1998), Resolução CNE/CEB 05/2009, Sarmiento (2003), Dornelles (2008), Kishimoto (2010; 2003), Brandão e Paschoal (2009) Fortuna (2003; 2004), Winnicott (1982), Huizinga (2000), Fiori (1991; 1986), Zatti (2007, p.12). Concluiu-se que a construção das identidades e autonomia das crianças da educação infantil e do primeiro ano do ensino fundamental está em contínuo processo, também possibilitado pelas relações criança-criança e criança adulto nas brincadeiras nas escolas. Segundo a autora em determinados momentos as construções poderiam ter sido mais exploradas, estimuladas e (re) pensadas pelas docentes, entretanto pode concluir que o trabalho das professoras contribuiu muito para a construção das identidades e da autonomia das crianças e que as relações nas brincadeiras nas escolas são essenciais às crianças e a sua formação integral para a vida.

Estes estudos contribuíram inestimavelmente para meu trabalho, pois me indicam caminhos para trilhar o novo, primeiro porque me levaram a refletir sobre o lúdico e o processo de construção dos sujeitos, sobre a incidência das brincadeiras no dia-a-dia da instituição e em que medida o espaço-tempo do brincar desenvolvido na pré-escola contribuem para a constituição do sujeito que aprende, e, a não permitir que o brincar seja governado pela escolarização. Segundo porque repensar a função das práticas relacionadas ao brincar, ao brinquedo e aos jogos dirigidos remete à necessidade de analisar o papel do jogo educativo e das brincadeiras e seus possíveis efeitos. É importante ficar atento para que nos momentos das brincadeiras e dos jogos dirigidos nossa preocupação não fique centrada em impedir as desestabilizações, se ligar para que as ações não confinem a criatividade, e que a relação de poder e saber não seja motivo para governar os sujeitos infantis. E por fim nos chama a atenção

quanto à participação das professoras nos momentos das brincadeiras.

Desse modo, cabe salientar a importância de se fazer presente principalmente quando a criança nos coloca dentro da brincadeira ou apresenta uma questão, de estimular a criatividade imaginativa e (re) pensar sobre as construções e sua participação neste processo. Reforçando a ideia da não escolarização, da não dominação, o jogo como fundamento para o desenvolvimento sociocultural e o professor atuante, brincante e consciente do seu papel. O que diferem da minha pesquisa é que nenhum destes estudos menciona o campo da psicomotricidade.

Ao buscar pelos mesmos descritores no site da ANPED encontrei dois trabalhos Renata da Costa Maynard e Lenira Haddad – UFAL discutem a compreensão das relações de parentesco pelas crianças na brincadeira de faz de conta em contexto de educação infantil, cujo os objetivos foram discutir a compreensão que as crianças possuem acerca das relações de parentesco em situações de brincadeira com parceiros de mesma idade. Tendo o brincar como um espaço privilegiado para a observação. Pesquisa qualitativa que teve como pressupostos teóricos: Wallon (2007, p. 62; 2008, p. 148; 1975, p. 20), Oliveira (2011), Brougère (2004), Corsaro (2007; 2009). As análises dos episódios mostraram que nas brincadeiras de casinha as crianças assumem papéis de acordo com as referências e contatos que possuem. Nisso, destacam-se as relações familiares e de parentesco, sobre as quais, as crianças constroem sua compreensão e a comunicam através da negociação de significados a partir da brincadeira. Tal compreensão se dá na constante interação entre os pares. É nesse contexto que os papéis são ressignificados e testados à medida que as crianças criam situações e os exercitam.

Cristiane Aparecida Woytichoski de Santa Clara - UEPG e Silvia Christina Madrid Finck – UEPG 2012, investiga A educação psicomotora e a prática pedagógica dos professores da educação infantil: interlocuções e discussões necessárias a condução da pesquisa qualitativa a autora aplicou um questionário para onze (11) professoras da rede particular e pública de ensino da cidade de Ponta Grossa-PR. Woytichoski e Finck tiveram objetivos: analisar as práticas pedagógicas psicomotoras das professoras e de verificar o nível de conhecimento das professoras sobre a educação psicomotora; verificar o referencial teórico científico utilizado pelas professoras para subsidiar a prática pedagógica; identificar as concepções das professoras de sobre o desenvolvimento psicomotor das crianças. Os pressupostos teóricos da autora foram ancorados em: Garanhani (2008, p. 129), Le Boulche (1987;

1988; 2008), RCNEI (1998), Fonseca (2004; 2008), Freire (1989),

Wallon (2005), Costa (2007), Oliveira (2008) etc. Concluiu-se com a pesquisa que a prática psicomotora está presente na escola, mas as professoras não apresentam clareza e embasamento teórico científico sobre essa temática. As professoras veem o trabalho com o desenvolvimento psicomotor na Educação Infantil como uma ação preventiva, que colocada em prática diminuiria de forma expressiva as intervenções relacionadas às dificuldades das crianças no processo de ensino aprendizagem.

O mesmo processo de busca foi realizado na SCIELO e foi possível encontrar o estudo de Elda Maria Rodrigues de Carvalho, artigo apresentado à Universidade Federal do Ceará, no departamento de psicologia em 2003. A autora discutiu as tendências da educação psicomotora sob o enfoque Walloniano. Cujo objetivo foi refletir sobre os rumos mais gerais que a Educação Psicomotora tende a assumir, ao adotarmos a psicogenética walloniana como referência. Nesse artigo os pressupostos teóricos foram baseados em: Wallon (1925; 1934, 1941; 1951, 1975, p. 77), Le Boulch (1987).

Lapierre (1977), Cabral, Lanza e Tejera (1988), Galvão (1993; 1995), Bretas (2000, p. 37), etc. Concluiu-se com o estudo que a Educação Psicomotora com base na teoria Walloniana, é um processo que acompanha e promove o desenvolvimento da criança e dos jovens em suas vicissitudes, centralizada em sua atividade e distribuída em campos funcionais, a saber: a motricidade, a cognição e a afetividade. A Educação Psicomotora cabe prover os recursos sociais, afetivos, linguísticos, culturais, físicos, espaciais, materiais e pedagógicos que permitam ao sujeito estabelecer uma interação rica com seu meio, mobilizando elementos para seu desenvolvimento e respeitando suas necessidades e tendências que podem estar orientadas mais para si (centrípetas) e/ou mais para o mundo (centrífugas).

O primeiro estudo nos mostra que o tema do meu trabalho é pertinente, que a psicomotricidade precisa ser mais discutida, o segundo me apresentou a abordagem de Walloniana da educação psicomotora. Os dois estudos se distanciam do meu tema por não abordar a temática dos jogos e das brincadeiras.

2.2 O ESCONDE-ESCONDE DA PSICOMOTRICIDADE

Bartolho e Tunes (2007) iniciam o editorial da revista virtual de Gestão e

Iniciativas sociais com um texto bastante intrigante referente ao sentimento de infância na contemporaneidade. “A criança é "o que não é" e somente poderá ser sob a forma adulta. Um corpo sem alma a vagar rumo a um futuro que os adultos traçaram para ela” (BARTOLHO E TUNES 2007, p. 04). E prosseguem:

A percepção da criança como protagonista de sua própria vida, enraizada em sua época e cultura, ainda está muito distante das relações que nós, adultos, estabelecemos com ela. O reconhecimento da alteridade da criança - condição de possibilidade para que se possa dialogar com ela - ainda é algo estranho ao nosso comportamento. Enquanto isso, usamos o ardil da autoridade de nossa experiência e deixamos de encorajar as gerações mais novas a realizar algo mais grandioso, algo novo e futuro, como nos diz Walter Benjamin *Ibidem*.

No nosso cotidiano ficamos presos às rotinas, aos cumprimentos de prazos, aos projetos institucionais e muitas vezes atropelamos as demandas da turma, que gritam por atividades e brincadeiras mais cheias da cor do dia, de cheiros da manhã, das folhas, de terra e até do saudoso suor; e da alegria, espontaneidade e criatividade da cultura da infância.

A educação psicomotora segundo Carretero (1999) *apud* Trejo (2004), se fundamenta numa pedagogia ativa, os autores questionam os programas preestabelecidos e constrói uma nova visão de que os programas educativos deveriam ser centrados nos interesses infantis e nas aprendizagens particulares dos grupos, postulando assim os princípios da educação integral:

Respeito à personalidade de cada criança e suas particularidades e interesses;
 Ação educativa baseada na vida;
 O interesse da criança como ponto de partida para a construção de todo o conhecimento e relações.
 O grupo como uma unidade de organização social e de conhecimento.¹
 (Tradução livre da autora deste trabalho)

Trejo (2004) aponta que a pedagogia ativa é uma forma de resistência às concepções tradicionais da educação fundamentada somente nas aprendizagens intelectuais, estas de acordo com a autora, é carregada de contradições e desprovida do trabalho com o corpo. A autora afirma também que a educação psicomotora se posiciona numa perspectiva de educação que favoreça a disponibilidade do corpo, a

¹ Original Respeto a la personalidad de cada niño y sus particulares intereses; Acción educativa basada en la vida; Actividad del niño como punto de partida de todo conocimiento y relación, y; El grupo como célula de base de organización social y de conocimientos.

relação com o mundo dos objetos e com a sociedade, uma educação integral, que privilegia a experiência vivida, acima de qualquer coisa. A aprendizagem nesta proposta surge das múltiplas conexões entre o novo e o já conhecido.

Ainda de acordo com Trejo (2004), esta ação educativa global facilita a organização social que permitirá que a criança e o grupo possam desenvolver no sentido de construir valores e conhecimentos culturais. A relação educativa deve levar as crianças a desenvolver a auto-regulação, as trocas e comunicação da criança-meio social.

Essa visão também é defendida por Fonseca (2008), este afirma que a psicomotricidade tem a finalidade de estudar as condições que preestabelece à potencialização, aprimoramento e modificação máximas do potencial de adaptação e de aprendizagem do indivíduo beneficiando assim sua acessibilidade eficaz aos vários ambientes, quer sejam naturais, culturais, quer arquitetônico, tecnológicos, etc.

Este autor também nos informa que na teoria Walloniana a psicomotricidade considera a motricidade como meio privilegiado para enriquecer e ampliar as possibilidades expressivas, afetivas e cognitivas das crianças e dos jovens e que Wallon já na sua época, em 1973, sugeria que o espaço e tempo escolares fosseM repensados. Ele nos informa que para Wallon (1973) a escola tradicional em sua dinâmica de funcionamento, ou seja, em seu arranjo, favorece condutas disruptivas, discórdia, falta de empatia, individualismo extremo, fracasso escolar, etc. Desse modo (WALLON 1973 *apud* FONSECA, 2008) ressalta que a escola do futuro deveria criar meios de favorecer a expressividade dos educandos em todos os aspectos.

Fonseca (2008) também esclarece que Wallon abre em 1973 pela psicomotricidade uma nova concepção de Educação. "Um dos grandes passos a realizar pela psicologia é aquele que deve unir o orgânico ao psíquico, o corpo à alma, o indivíduo á sociedade". (WALLON 1973 *apud* FONSECA, 2008).

Podemos afirmar também que na teoria walloniana a prática educacional se baseia na necessidade da criança, nos planos motores, afetivos e cognitivos, devendo promover o desenvolvimento da personalidade de forma verdadeiramente integrada, (WALLON 1973 *apud* FONSECA, 2008).

Vygotsky (1933/2011) nos ensina que a criança não brinca somente pelo princípio da satisfação e prossegue mencionando que as dificuldades de uma série de teorias a respeito da brincadeira seriam a intelectualização desse problema. O erro segundo Vygotsky (1933/2011) está no desconhecimento das necessidades das

crianças. Há uma desconsideração dos impulsos e dos motivos que levam a criança à ação. Ele menciona que através da brincadeira a necessidade da criança se concretiza. O interesse da criança é visto por este autor como uma necessidade de caráter intelectual que se modifica, ou seja, muda de grau.

Vygotsky (1933/2011) afirma que na idade pré-escolar ocorrem necessidades peculiares, impulsos que encaminham as crianças diretamente às brincadeiras. Isso porque nesta faixa etária ocorre uma série de predisposições não-realizáveis. Por exemplo, se a criança deseja passear com sua mãe, no entanto por algum motivo não se faz possível e a criança resolve brincar que está saindo com a boneca, sua filha ou ela cria outra história relacionada ou não com o passeio.

Na brincadeira a criança cria uma situação imaginária, o que fundamenta a ação do brincar é o momento afetivo, Vygotsky (1933/2011) diz que se que a brincadeira nascer de um desejo não saciado, das tendências não realizadas se ela converte na concretização em forma de brincadeira surge então momentos de situação imaginária. O mesmo autor sugere a ideia de não haver brincadeira sem regras. E ilustra indicando que se a criança vai brincar de ser mãe ela se comportará de acordo com o papel materno. Se brinca de ser irmã incorpora o papel.

Vigotski (1933/2011) menciona ainda que a influência que a brincadeira ocupa no desenvolvimento da criança é enorme, e que as situações imaginárias decorrentes nas brincadeiras liberta as crianças das “amarras situacionais”. Este autor também ratifica que na idade pré-escolar se observa a discrepância entre semântica e a ótica, ou seja, as crianças passam um objeto pode substituir outro, por exemplo, um sabugo de milho pode virar uma boneca. Uma pedra pode transformar num sofá, ou num carro. Assim nesta fase a criança usa um objeto para representar outro em sua ausência, no estágio seguinte, já será capaz de abstrair.

A teoria de Wallon e Vygotski se aproximam na medida em que reconhecem que o interesse, a necessidade da criança deva estar em primeiro plano, é o que segundo eles levará ao desenvolvimento.

Vygotsky (1978/1999) *apud* FONSECA (2008) conceitua a psicomotricidade sendo de origem sociocultural. Segundo ele a complexidade da estrutura humana origina de um processo de desenvolvimento de ligação covalente entre a história individual e a história social. As funções psicológicas superiores – psicomotricidade surgem do intercâmbio dos fatores motores com os fatores psíquicos, que evoluíram ao longo do contexto histórico e social.

Na visão de Vygotsky (1978/1999) *apud* FONSECA (2008) a intervenção em psicomotricidade, exige um sistemático apelo para a simbolização da ação, visando produzir nas crianças os processos mentais, não apenas os motores.

De acordo com a teoria vygotiskiana o desenvolvimento psicomotor da criança se constitui na interação da criança com a sua cultura e os seus atores. Dos vários meios mais eficazes para ampliar a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), Vygotsky (1993) destaca o jogo, o brinquedo e a arte. Para Vygotsky (1993) a brincadeira seria a ferramenta mais importante do desenvolvimento nos primeiros anos de vida da criança. Nele segundo Fonseca (2008) a criança transforma as brincadeiras socialmente construídas, se equipa com as funções psicológicas cada vez mais estruturadas. Os brinquedos acabam tendo a mesma função dos instrumentos e dos signos. As brincadeiras promovem a variedade de posturas e praxias de diversas formas de adaptação interna (atenção, imaginação, projeção, etc.) e externa (comunicação, interação imitação, etc.) se constituindo assim como pilar fundamental da educação infantil. Ao brincar a criança se envolve numa atividade psicomotora extremamente complexa, não só enriquecendo a sua organização sensorial, como estruturando a sua organização perceptiva, cognitiva, neuronal, elaborando conjuntamente sua organização motora adaptativa. Fonseca (2008)

Nesta perspectiva Trejo (2013) salienta que através dos jogos na educação infantil podemos enxergar a dimensão física, cognitiva, afetiva e social da criança. A mesma nos diz que o jogo se constitui para a educação um recurso metodológico que permite uma aprendizagem significativa, globalizada que nos possibilita entender a maneira como as crianças aprendem. A partir dessa perspectiva, temos de assegurar que a atividade que promovam a psicomotricidade não permaneçam isoladas como apenas um elemento do currículo, mas para tornar-se um importante foco de nossa programação, respeitando as crianças a sua maneira de ser, de conhecer e compreender o mundo em torno deles.

De acordo com Kishimoto (1994) as concepções psicológicas e pedagógicas atuais têm definido que o brinquedo e a brincadeira favorecem o desenvolvimento da criança e suas construções cognitivas. Diferente de alguns teóricos esta autora delimita e diferencia a significação de jogo, brincadeira e brinquedo. O primeiro ela define como uma dimensão material, cultural e de procedimentos, que contém uma elaboração prévia e pressupõe certas habilidades para atuação com suas regras. O segundo distingue como material de base que propicia o engajamento, a atuação da

criança sobre ele. Há ausência de regras externas. Estes vão representar elementos e a própria realidade, ocupam o lugar de algo, é uma coisa que evoca outra, pertencente ao cotidiano, existentes no ecossistema, em outras palavras, os brinquedos vão possibilitar que as crianças substituam os objetos reais por outros representativos e que possam atuar sobre eles. Já a brincadeira esta pesquisadora circunscreve como a ação que a criança desempenha, ou seja, representa o lúdico em ação. A autora esclarece que nos momentos de brincadeiras a realidade interna prevalece sobre a externa, que o brincar livremente causa satisfação e isto, beneficia a criança tanto no aspecto corporal, moral, quanto no social.

Kishimoto (1994) também assinala sobre a flexibilidade que permite os momentos das brincadeiras, evidenciando que nas experiências as crianças ensaiam novas probabilidades, criam estratégias, etc... Que a concentração não vai para os resultados ou efeitos e sim no brincar.

Por um outro lado, Carvalho et AL (2009) apud Huizinga (1993) brinda o conceito de que Jogo e cultura tem em suas origens uma reciprocidade constitutiva. Desvela também que na brincadeira o sujeito expõe sua leitura da vida e do mundo e neste fazer a cultura se manifesta.

Carvalho et AL (2009) nos adverti de que o brincar não está isento de conflitos, de que nem tudo é prazer, pode haver brigas, disputas, acordos, burlas, etc. Saliem-nos que a brincadeira permite descobertas, escolhas, indagações, criar, recriar. E que somente quando reconhecemos esta como atitude de expressão, gerará cultura, reelaboração da realidade, criará sentidos, no entanto, se visualizarmos como mera ferramenta de ensino em que ocorra a privação da possibilidade de agir, dialogar e significar as coisas em sua volta, não trará chance de instaurar ações na constituição da identidade de cada criança.

Fonseca (2009) afirma que para Wallon as crianças na idade entre 4 e 5 anos se encontram no estágio Personalístico neste estágio o que predomina são a motricidade junto com a afetividade e a construção psíquica crescente do eu, acompanhado por um esquema corporal cada vez mais diferenciado e interiorizado.

Ao mencionar sobre o estágio do personalismo da teoria Walloniana, Fonseca (2009) aponta como característica principal desta a predominância da construção psíquica crescente do eu infantil, acompanhada por um esquema corporal cada vez mais elaborado e interiorizado. Conectados à motricidade e a afetividade que delimitam a fase. De acordo com este estudo esta etapa é marcada por três fases

distintas:

- Oposição: determina a individualização, onde a criança exerce bastante a atitude de contrariar e afrontar o outro. Na ânsia de vivenciar sua liberdade. Estas usam o artifício da manha, da astúcia, a simulação, o uso da força para conseguir algumas coisas. Embora, simultaneamente vai reconhecendo os direitos dos outros e aprende a partilhar.
- Sedução: caracteriza o período em que o desejo de ser admirada cresce, a criança quer chamar a atenção para sentir que é querida. Com isto, surge a fase do exibicionismo, a criança faz gracejos, usa uma série de artifícios, como por exemplo, tenta ajudar o adulto com a expectativa de satisfazer seu narcisismo e receber recompensas. Porém, às vezes com sucesso e outras com fracasso podendo acarretar atitudes de Arrogância, competitividade; frustrações etc.
- Identificação: A criança incorpora, reproduz, as pessoas que admiram, ou um herói do seu mundo infantil. Tenciona alargar suas capacidades. Esta atração por figuras e personagens que admiram permite que comece a aprender a usar a criatividade pessoal e a ter diversos tipos de impressões, a desenvolver a consciência global do ato, a selecionar os gestos. Deste modo, começa a se posicionar no grupo familiar ou escolar buscando a sua autonomia ao mesmo tempo em que recebe proteção. No entanto, discórdias, dissimulação de sentimentos e de atitudes continuam fazendo parte do processo, porém aos poucos a personalidade vai se ajustando segundo o comportamento que lhe é esperado, o campo de socialização é ampliado, assim como sua de convivência, nas quais vão aprendendo regras de convívio.

A criança através das experiências vai construindo saberes culturais. Se adaptando às novas realidades, buscam se engajar, serem reconhecidas. Sabe-se que os jogos, brincadeiras, brinquedos são elementos essenciais para ajudá-las neste processo. A partir desta perspectiva a educação psicomotora na escola tem como finalidade melhorar a expressão e a comunicação. Facilitar e possibilitar a inserção social de todas as crianças. (GARCIA NUNEZ e FERNANDEZ, 1996 *apud* TREJO, 2004).

Trejo (2004) esclarece que o jogo é um elemento primordial e indispensável na educação infantil, que através dele a criança conecta com sua globalidade e manifesta sua dimensão física, afetiva, cognitiva e social. Do mesmo modo ele permite aprendizagens significativas de forma global. Ela também afirma que a ação em educação psicomotora se baseia no princípio de que o desenvolvimento das capacidades mentais mais complexas como: análise, síntese, abstração, simbolização, se consegue somente a partir do conhecimento e controle da atividade do corpo e isto é o que constituirá o resto de todas as aprendizagens.

CAPÍTULO 3 – CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO E O CAMPO DE PESQUISA

3.1 METODOLOGIA

Este trabalho foi realizado com base na abordagem qualitativa, “que, apesar dos riscos e dificuldades que impõe, revela-se sempre um empreendimento profundamente instigante, agradável e desafiador.” (DUARTE, 2002, pg. 140). Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a observação participante, os documentos disponíveis na escola e fotografias.

Inicialmente realizou-se um memorial da professora, relatando a trajetória pessoal até a chegada à educação infantil, salientando o caminho que nos levou ao tema escolhido. Posteriormente foi realizado o estado da arte, uma investigação sobre como está a produção científica relacionada ao tema escolhido, bem como buscar aproximação entre pesquisas afins. Com isto chegamos à construção do breve histórico da educação infantil, para rememorar o passado, analisar os processos, os retrocessos, as tantas discussões, lutas e conquistas que constituíram hoje o que entendemos por educação infantil de qualidade, com a finalidade de refletir e valorizar nossa posição atual, bem como, evidenciar como nosso tema se encaixa neste quadro.

Em seguida, partimos para a caracterização da UMEI, desde seu nascimento, sua proposta pedagógica, enfim, sua contextualização geral. Partindo depois para o perfil da turma pesquisada. Com todas as informações sobre o campo de estudo iniciamos a construção referencial teórico.

A palavra psicomotricidade apresentava uma sonoridade séria, que tocava minha sensibilidade na parte mais profunda. Desse modo, mergulhei na pesquisa em busca de desvendar o não sabido. Inicialmente estudei Vitor da Fonseca porque este autor realizou um apanhado de vários autores originados de diversas culturas sobre a psicomotricidade, em seguida, Maria Caridad Consejo Trejo, que também investigou estudiosos da área inclusive o próprio Fonseca. Através dela também tive contato com a obra de Mario Carretero e pude lembrar a dialética do construtivismo, e na conversa com professores e minha orientadora do DOCEI pude consultar: Kishimoto, tive contato direto com uma obra de Vygotsky, de Wallon, dentre outros.

Ao mesmo tempo em que investigava iniciei o projeto de observação e intervenção. Perguntei às crianças do que gostavam mais de brincar, em outros

momentos sugeri que perguntassem aos pais e avós quais eram suas brincadeiras preferidas.

Antes de iniciarmos o projeto a turma já estava ciente do que iria acontecer, já tinha aceitado participar, então iniciei a partir das brincadeiras que iam sugerindo, e fui propondo outras. Realizamos várias, valorizando a coparticipação, ou seja, as sugestões das crianças, da família e acrescentando as minhas. Então, fizemos uma listagem que elas aguardavam com ansiedade. Não seguimos linearmente a lista. Na roda escolhíamos juntos qual iríamos realizar ou repetir. Deste modo já tinha consciência do que iríamos fazer isto ocasionou um engajamento maior das crianças no grupo.

Ao longo do projeto a turma foi mudando de postura, mais centrada, cooperativa, demonstrando mais cuidado e atenção uns com os outros. Mas houve muitos momentos difíceis, momento em que as brincadeiras não funcionaram como esperado. Contudo, através do projeto de intervenção e da observação pude perceber o quanto as crianças sabem, gostam e podem contribuir a partir do seu mundo infantil. Também foi possível pontuar questões para melhorar a qualidade dos momentos. Reinventar brincadeiras, ajudando o professor a melhorar sua prática, basta ter a escuta apurada, desprovida de preconceito, detalhe que faz a grande diferença. O período de desenvolvimento do projeto foi de 6 meses, de abril até outubro deste ano.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA



Figura 1: UMEI Águas Claras
Fonte: Documento da UMEI Águas Claras

De acordo com o documento da Proposta Pedagógica da UMEI Águas Claras,

seu nascimento ocorreu através da parceria da Prefeitura de Belo Horizonte com Gruppo di Volontariato Civile (GVC), Organização não governamental, sediada em Bolonha; da UNIECO SOCIETÀ COOPERATIVA e da COOPSELIOS - Servizi alla Persona, cooperativas sediadas em Reggio Emilia, na Região da Emilia Romagna - Itália.

No documento consta que em setembro de 2005, a UNIECO, uma cooperativa especializada na área de construção civil, em parceria com a cooperativa social COOPSELIOS que acompanhava o desenvolvimento pedagógico das instituições de educação infantil na cidade de Reggio Emilia, entraram em contato com a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, acompanhadas pelo GVC, organização que já desenvolvia um projeto em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde de Belo Horizonte. E que estas cooperativas apresentaram a intenção de realizar um trabalho na área de educação, no âmbito público, na Regional Barreiro de Belo Horizonte, onde anteriormente grupos italianos já tinham feito investimentos, como por exemplo, na construção da Escola Sindical 7 de Outubro.

Ainda de acordo com o PPP, em 2006 se firmou o convênio entre a PBH, por meio da SMED, e as instituições italianas, com a previsão e possibilidade da UMEI ser implantada no Conjunto Residencial Águas Claras, área de grande vulnerabilidade social da Regional Barreiro.

A PPP também nos informa que depois de selecionar o terreno para a edificação da UMEI, A SUDECAP, coordenada por Marcelo Amorim elaborou o projeto de construção, este original foi analisado pela UNIECO e COOPSELIOS que fizeram propostas para ampliar o espaço destinado às crianças de 0 a 1 ano, que foi aceita incorporadas ao novo projeto.

Ainda de acordo com o documento em 2006, um grupo de 6 educadoras da prefeitura, tiveram a felicidade de visitar escolas infantis, supervisionadas pela COOPSELIOS e conhecer os projetos pedagógicos desenvolvidos com as crianças italianas, visitaram o Centro Internacional Loris Malaguzzi e conheceram a perspectiva de trabalho da Reggio Children; Neste encontro apresentaram a política de Educação Infantil de Belo Horizonte para professores, coordenadores pedagógicos e para os dirigentes do GVC, UNIECO e COOPSELIOS. As cooperativas italianas foram as financiadoras de todas as despesas do arranjo.

De acordo com a PPP a construção da UMEI foi iniciada em janeiro de 2008. Os custos da obra foram cobertos pela PBH, com um apoio financeiro da UNIECO no

valor de 150.000 (Cento e Cinquenta mil Euros). Parte dos móveis e inúmeros brinquedos e equipamentos foram comprados na Itália, com recursos das cooperativas. No período de 10 a 19 de fevereiro de 2009, a equipe de profissionais da UMEI recebeu uma formação dos especialistas da COOPSELIOS, abordando temas fundamentais para um trabalho de qualidade na educação infantil. Para as atividades de formação realizadas tanto na Itália, quanto em Belo Horizonte, a COOPSELIOS destinou E 50.000 (cinquenta mil euros).

A PPP também traz a informação de que no dia 2 de março de 2009, a Unidade Municipal de Educação Infantil Águas Claras iniciou suas atividades, realizando um acolhimento às crianças e suas famílias, possibilitando a participação da comunidade e que a Escola Municipal da Vila Pinho se tornou a sua Escola Núcleo.

A UMEI atende a crianças de 0 até 5 anos, residentes do Bairro Águas Claras e proximidades. Inicialmente sua direção foi composta por Maria da Graça Amaral diretora da escola núcleo e da UMEI e Vânia Gomes Michel Machado vice-diretora da UMEI. A coordenação pedagógica ficou a cargo da Márcia Maria Amâncio Cabral, educadora infantil que fez parte do grupo que visitou as escolas infantis de Reggio Emilia, Itália, em 2006. De acordo com o documento em 2011 aconteceram eleições diretas para novo mandato, de 2012 a 2014, e a diretora eleita para a Escola Municipal da Vila Pinho e da UMEI Águas Claras foi Vânia Aparecida da Cruz e Vânia Gomes Michel Machado foi eleita para continuar como vice-diretora da UMEI Águas Claras. Em 2012 a coordenação pedagógica foi substituída, devido à transferência de Márcia Cabral e Nísia Nara Rocha passou a exercer a função.

Em 2014 ocorreu uma nova eleição para o mandato de 2015 a 2017 e ambas foram reeleitas.

Sabe-se de acordo com o PPP que em Reggio Emilia, a UNIECO e COOPSELIOS também construíram uma escola, batizada com o nome de Águas Claras (em português), que iniciou suas atividades no mesmo dia que a UMEI Águas Claras (2/3/09). Foi estabelecida a proposta de escolas irmãs. Assim, as crianças, os educadores e demais envolvidos nos projetos da UMEI Águas Claras e da Escola Italiana Águas Claras, haveriam de manter um intercâmbio permanente.

Por fim, de acordo com o histórico da instituição, no dia 10 de março de 2009 a unidade foi oficialmente inaugurada pelo então prefeito de Belo Horizonte Sr. Márcio Lacerda. Momento que contou com a presença do coordenador da ONG GVC em Belo Horizonte, Sr. Tarcísio Arriguini, representando os parceiros italianos. Em 01 de junho

recebemos na unidade uma comitiva de italianos, colaboradores das cooperativas UNIECO E COOPSELIOS, e uma nova inauguração simbólica foi realizada.

O PPP reitera que a construção do Conjunto Residencial Águas Claras resultou da política de moradia que atende a população de área de risco, desabrigados e moradores de rua. As vilas são resultado de invasão, as famílias geralmente recebem a Bolsa Família, há uma diversidade de organizações familiares (monoparentais, avós mantenedores, mães adolescentes, além do modelo “tradicional”). Tanto o bairro como a Vila Ecológica não contam com área comercial desenvolvida, a comunidade geralmente se desloca para fazer suas compras em bairros vizinhos. O PPP também informa que não há área de lazer ou oferta de atividades culturais e o atendimento à saúde é feito em Centros de Saúde de outros bairros. O atendimento de transporte coletivo não é satisfatório. Existe uma grande vulnerabilidade social, há muitos jovens que não estudam e não tem trabalho, o tráfico e consumo de drogas, assim como a violência estão presentes. Parte dos moradores demonstra insatisfação e o desejo de se mudar.

A PPP também esclarece que UMEI é o primeiro equipamento público instalado na região e o atendimento às crianças veio trazer esperança de dias melhores para a comunidade. O prédio da UMEI muitas vezes é utilizado pela comunidade para reuniões de grupos, associação comunitária e síndicos dos blocos de apartamentos e instituições públicas como URBEL, SLU, CRAS, para atividades de grupos organizados como de capoeira e futebol.

A fundamentação da Proposta pedagógica da UMEI é embasada nas Diretrizes Nacionais para educação Infantil, nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, nas Proposições Curriculares para a Educação Infantil e na Abordagem Italiana, de Loris Malaguzzi, de Reggio Emilia, publicada no Brasil no livro, “As Cem Linguagens da Criança”, da Editora ARTMED.

A UMEI encara a criança como sujeito de direitos, competentes e criadores de cultura, entende que a ação da instituição complementa a da família, possibilita criação de vínculos entre as famílias e os profissionais, na busca de aprimorar a qualidade do projeto educativo. Busca também fomentar o diálogo e a parceria dos familiares no processo educativo e fazer conexão entre os movimentos sociais, culturais e de lazer da comunidade, etc.

O contato com a família é realizado de várias maneiras, através de entrevistas na anamnese. No período de adaptação a família é convidada a estar presente junto

às crianças, durante as primeiras atividades. Na entrada e na saída há o contato entre a família e educadores, através da agenda, via bilhete, nas reuniões, nas oficinas, nas palestras, nas pesquisas, nas festas são muitas as ocasiões de interação entre família e escola.



Figura 2: Entrada da UMEI Águas Claras
Fonte: Arquivos da pesquisadora



Figura 3: Hall de entrada - Praça
Fonte: Arquivos da pesquisadora

Na entrada UMEI existe uma praça, ou Hall onde há vários cantinhos: da fantasia, da construção, da música, um mercadinho, etc. Geralmente as turmas passam por lá uma vez na semana, ou se encontram para brincarem juntas.

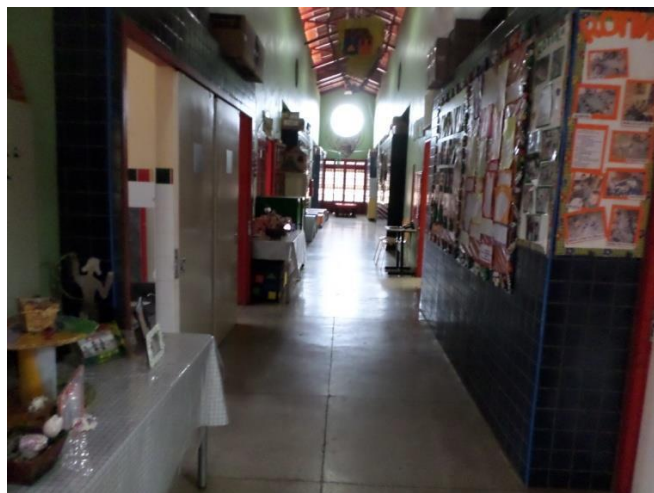


Figura 4: Corredor do primeiro pavimento
Fonte: Arquivos da pesquisadora

Este corredor dá entrada a secretaria, a sala da coordenação, aos banheiros das turmas de 1 e 2 anos, ao reciclário, ao depósito de materiais pedagógicos, ao berçário, as turmas de 1 e 2 anos ao fim o ateliê de pinturas destas turmas. E apresenta-se como um espaço de exposição dos trabalhos das crianças nas mesas e murais ali presentes.

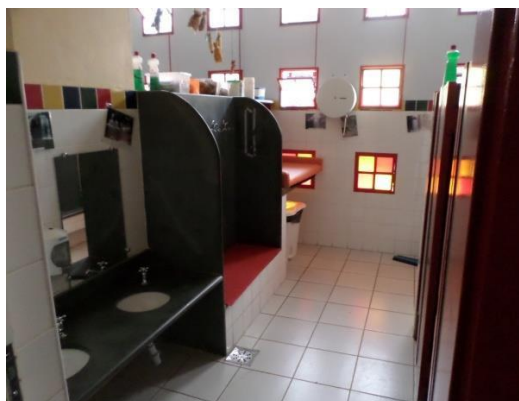


Figura 5: Banheiro das turmas de 1 e 2 anos
Fonte: Arquivos da pesquisadora



Figura 6: Banheiro das turmas de 1 e 2 anos
Fonte: Arquivos da pesquisadora

Banheiro unissex para as crianças de 1 e 2 anos. Geralmente as crianças usam acompanhadas por um adulto. Aprendem a tomar banho, a fazer a escovação em frente ao espelho, etc.



Figura 7: Reciclário
Fonte: Arquivos da pesquisadora

Depósito onde os educadores e as crianças buscam materiais reutilizáveis para construir jogos, murais, etc.

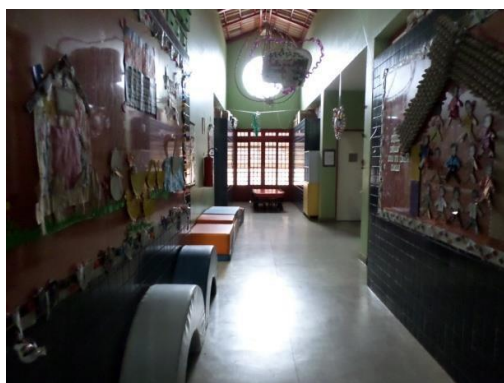


Figura 8: Frente das salas do berçário
Fonte: Arquivos da pesquisadora

Geralmente um ponto de encontro principalmente entre as turmas de 1 e 2 anos, porém, outras turmas também passeiam por ali interagem entre si, neste e noutros espaços.



Figura 9: Ateliê de pintura das turmas de berçário 1 e 2 anos
Fonte: Arquivos da pesquisadora

Onde fazem vários tipos de experimentações com tintas e outros materiais, um lugar muito prazeroso para estes pequeninos.



Figura 10: Parque e solário do berçário
Fonte: Arquivos da pesquisadora



Figura 11: Sala ampliada do berçário
Fonte: Arquivos da pesquisadora

As turmas de berçário e de 1 ano possuem um espaço composto por duas salas, para cada turma, sendo uma destinada aos momentos de sono e a outra destinada aos vários tipos de interações e atividades.

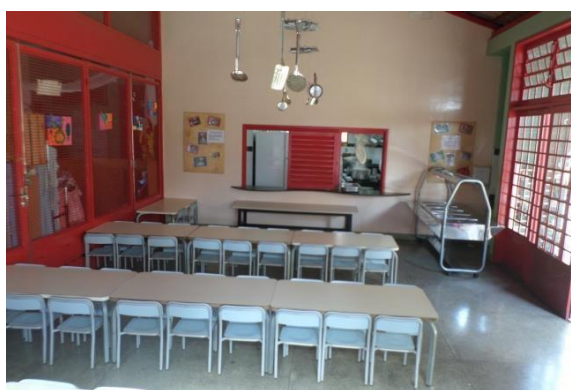


Figura 12: Refeitório
Fonte: Arquivos da pesquisadora

Local onde as crianças fazem as refeições, aprendem desde os 3 anos a se servirem com autonomia, utilizando o balcão self-service, incentivamos as crianças a experimentarem todos os alimentos que estão sendo oferecidos.



Figura 13: Área externa que liga os pavimentos
Fonte: Arquivos da pesquisadora

Este espaço interliga os dois blocos de salas de aula. Nele estão o solário e o play ground das turmas de 1 e 2 anos.



Figura 14: Parque da turma de 1 e 2 anos
Fonte: Arquivos da pesquisadora

Como em todas as instituições há também a cozinha, lavanderia, a sala dos professores e os banheiros dos funcionários. A UMEI possui 9 salas que oferecem atendimento direto às crianças, uma delas chamada ateliê da luz e do som, uma sala muito especial que mexe com a imaginação das crianças.



Figura 15: Ateliê da luz e do som
Fonte: Arquivos da pesquisadora



Figura 16: Ateliê da luz e do som
Fonte: Arquivos da pesquisadora

Nesta sala as crianças brincam com projeções de luz e sombras que instigam a curiosidade científica, a criatividade, o pensamento, a elaboração de perguntas e respostas. A sala tem uma cortina escura, retroprojetores, lanternas, lâmpadas coloridas, papéis brilhantes e impermeáveis e vários outros tipos de materiais em que é possível criar formas, com barbantes, sementes, pinhas, bolas de diversos tamanhos etc. As crianças compõem suas figuras no retroprojeter, observam suas projeções nas paredes, etc.

A mesma sala é usada como ateliê do som, contém vários tipos de instrumentos musicais onde as crianças contam com a oportunidade de conhecer um pouco da história de cada um deles, como é usado, ouvi-los sendo executado em vídeos ou DVDs, manusear, criar e compor coletivamente, numa investigação de som e silêncio.



Figura 17: Solário das turmas de 3, 4 e 5 anos
Fonte: Arquivos da pesquisadora

Área externa onde as crianças brincam. Considerado também como ponto de encontro entre as turmas de 3, 4 e 5 anos. Ao lado de cada sala há com pelo menos uma árvore de grande porte, no solário da sala de 5 anos a árvore ainda está pequena.



Figura 18: Banheiros das turmas de 3, 4 e 5 anos
Fonte: Arquivos da pesquisadora



Figura 19: Banheiros das turmas de 3, 4 e 5
Fonte: Arquivos da pesquisadora

Os banheiros das turmas de 3, 4, e 5 anos são separados por gênero (feminino e masculino).



Figura 20: Sala da turma de 5 anos
Fonte: Arquivos da pesquisadora



Figura 21: Frente da sala de 5 anos, área de jogos e brincadeiras
Fonte: Arquivos da pesquisadora

Na frente da sala das crianças de 5 anos há um espaço reservado aos jogos, existe uma espécie de minicampo de futebol, a disposição das turmas que desejarem.



Figura 22: Teatro de arena
Fonte: Arquivos da pesquisadora

Nesse lugar as turmas fazem apresentações semanais artísticas, apresentam curiosidades, descobertas, tornando-se espaço de socialização coletiva. Palco para as crianças, pais, educadores e comunidade em geral. É nesse teatro que elas recebem também visitas de artistas profissionais, etc.



Figura 23: Parque das turmas de 3, 4 e 5 anos
Fonte: Arquivos da pesquisadora



Figura 24: Parque das turmas de 3, 4 e 5 anos
Fonte: Arquivos da pesquisadora



Figura 25: Continuação do parque - Área da casinha
Fonte: Arquivos da pesquisadora



Figura 26: Horta

Fonte: Arquivos da pesquisadora

As crianças de 3 a 5 anos visitam cotidianamente a horta da escola, de vez em quando plantam, colhem, levam para a cozinha, comem na salada do almoço. Na horta também há um minhocário e um galinheiro. Onde durante o ano as crianças percebem fenômenos como, por exemplo, do surgimento do ovo, ao crescimento dos pintinhos, tem a oportunidade de refletir e elaborar muitas questões, assim como se sentirem participantes cuidando do ambiente. Enfim, observam e investigam sobre as modificações que ocorrem durante dias, meses e ano a ponto de se sentirem maravilhados com tamanhas transformações.

As crianças são assim distribuídas:

Turma	Idade	Número de Crianças
Berçário	0 a 1 ano	12
Turma de um ano	1 a 2 anos	14
Turma de dois anos	2 a 3 anos	16

Quadro 1: Distribuição das turmas - Período Integral

Número de turmas	Turma	Idade	Número de crianças
1	2 anos	2 a 3 anos	15
2	3 anos	3 a 4 anos	40
1	Flexível de 3 e 4 anos	3 a 4 e 4 a 5 anos	20
1	Flexível de 4 e 5 anos	4 a 5 e 5 a 6 anos	20

Quadro 2: Distribuição das turmas - Período parcial manhã

Número de turmas	Turma	Idade	Número de crianças
1	3 anos	3 a 4 anos	20
2	4 anos	4 a 5 anos	40
1	Flexível de 4 e 5 anos	4 a 5 e 5 a 6 anos	20
1	5 anos	5 a 6 anos	23

Quadro 3: Distribuição das turmas - Período parcial tarde

3.3 PERFIL DA TURMA

A turma Amarela da manhã é composta por 21 crianças, 12 meninas e 9 meninos, entre estas há um casal de gêmeos (menino e menina) e um menino com autismo. Foi feito um agrupamento de crianças entre 4 e 5 anos, sete destas completaram 5 anos até o dia 10 de maio as outras 14 completarão 6 anos até o final do ano, ou seja, todos estes irão para o fundamental no próximo ano. 5 destas crianças são novatas, 4 frequentam a UMEI desde o berçário e as outras entraram no ano passado. Com relação a religiosidade 39% das famílias se dizem evangélicas, 30% católicos, 1% espírita, os outros 30% sem religião. A maioria das crianças são filhas de assalariados, mas com habitação própria. 9 crianças moram com os pais, nove não tem contato com o pai, uma criança é criada pela avó materna, outra vive com duas mães, e uma terceira vive numa área invadida, a família de 5 pessoas vive com a renda adquirida porque a criança apresenta uma deficiência em uma das pernas.

A turminha é agitada, entusiasmada e encantada por descobrir o mundo. Demonstram, sobretudo, muito gosto pelas brincadeiras nos cantinhos e pelos jogos. Eles participam da rodinha contribuindo com informações, avaliações, socializando experiências, elaborando junto com a professora os combinados. Muitos deles ainda falam ao mesmo tempo em que os outros, e apresentam dificuldade para esperar sua vez de falar, querem se expressar e não gostam de aguardar. Por isso estamos trabalhando para que todas as crianças tenham seus direitos respeitados e que o grupinho possa garantir junto com as professoras esta reciprocidade.

Um grupo grande se interessa por histórias, parlendas, desenhos, músicas, a

maioria ama fazer dramatizações, e se interessam por todas as novidades propostas pelas professoras. Um outro grupo composto por 3 meninos se mostram muito focados nas brincadeiras nos cantinhos, solário, parque, causando às vezes desavenças, conflitos e muitas negociações na turma.

As crianças da turma gostam muito do trabalho nos grupos diversificados e tem funcionado adequadamente a maioria passa pelas 4 atividades, geralmente: um grupo de leitura, um de construção com lego ou outro tipo de jogos de montar como, por exemplo, quebra cabeça, um com massinha e um acompanhado mais de perto pela professora, este com jogos de regras: como dominó, jogo de tabuleiro, trilha-geralmente montado pela turma, quebra-cabeça de parlenda, jogo da memória, ou alguma atividade escrita, de pintura, alguma atividade que exija mais do grupinho, etc.

O menino com autismo participa das atividades da turma, interage a seu modo, às vezes gosta de sentar no colo das outras crianças, nas rodinhas deita no colo de alguma que o acolhe, às vezes, se nega em realizar algumas atividades no momento em que o grupo está realizando, aponta para outros objetos e tentamos negociar com ele, assim como fazemos com os outros.

As crianças brincam bastante umas com as outras, mas às vezes podemos verificar alguns grupinhos separados de acordo com os interesses, sobretudo, na hora dos cantinhos. Na sala encontramos os cantinhos destinados à leitura, aos jogos, e o da fantasia com vários tipos de brinquedos e principalmente os de casinha. Meninas com meninas, na brincadeira de casinha, meninas e meninos também. Grupinho só de meninos, mas os mesmos transitam entre uma brincadeira e outra interagindo também com as meninas. Às vezes se transformam em irmãos, tios, pai, avô, vizinho. Às vezes discutem pelo espaço, pois os meninos passam de carro onde está estabelecido que é uma casa e assim entram num acordo, ou às vezes ocorrem uma desavença maior, quando surge a necessidade de intervir.

No solário duas das meninas geralmente se associam mais há um grupo que tem maior número de meninos brincam de: bola, de pega-pega, de esconde-esconde, de carrinho, enquanto outras brincam de casinha, de fazer comidinha, de alimentar as bonecas, as companheiras no faz de conta.

Ainda no solário nas brincadeiras de pular corda e outros desafios o grupo todo se interessa e demonstra grande interesse em participar. A maioria das crianças já reconhece e consegue escrever o nome com ajuda da ficha, outras já não precisam delas. Algumas já apresentam noção quantitativa até 19 e identifica os numerais.

Conseguem fazer pequenos cálculos em situações de brincadeiras e pensar matematicamente.

Horário	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
07:00-7:30	Acolhida Organização para início das atividades	Acolhida Organização para início das atividades	Acolhida Organização para início das atividades	Acolhida Organização para início das atividades	Acolhida Organização para início das atividades
7:30-8:00	Roda Conversa informal e propor a rotina	Roda Conversa informal e propor a rotina	Roda Conversa informal e propor a rotina	Roda Conversa informal e propor a rotina	Roda Conversa informal e propor a rotina
8:00-8:20	Lanche da manhã	Lanche da manhã	Lanche da manhã	Lanche da manhã	Lanche da manhã
8:30-9:00	Escovação	Escovação	Escovação	Escovação	Escovação
9:00-9:30	Atividades dos outros eixos da Ei.	Atividades dos outros eixos da Ei.	Atividades dos outros eixos da Ei.	Atividades dos outros eixos da Ei.	Atividades dos outros eixos da Ei.
10:00-10:30	Parque, brincadeiras no solário ou nos cantinhos da	Parque, brincadeiras no solário ou nos cantinhos	Parque, brincadeiras no solário ou nos cantinhos da	Parque, brincadeiras no solário ou nos cantinhos da	Praça
10:30-10:45	Rodinha e higiene	Rodinha e higiene	Rodinha e higiene	Rodinha e higiene	Rodinha e higiene
10:45-11:10	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
11:15-11:30	Organização para a saída	Organização para a saída	Organização para a saída	Organização para a saída	Organização para a saída

Quadro 4: Rotina Diária

Na medida em que as crianças vão chegando, são convidadas a abrir a agenda no dia e mês em que estamos, em seguida, elas registram o nome no local, fazem isto para facilitar na hora da entrega do material que muitas vezes é realizado pelo ajudante, ou por elas mesmas. O momento de abrir a agenda, facilita para que o educador possa verificar a presença ou não de bilhetes da família, visto que muitos vem acompanhados por irmão, tios, vizinhos, etc. Facilita também na hora que ocorre algo e é necessário que a professora registre um bilhete rapidamente para a família.

Feito isto, enquanto aguardamos a chegada das outras crianças aqueles que cumpriram esta primeira etapa podem escolher algo para brincar ou interagir com os colegas

Ao fim deste tempo de espera, se organizam novamente colocando os objetos retirados nos respectivos lugares, em seguida iniciamos a rodinha, momento em que as crianças são convidadas a falar sobre suas questões, alegrias, tristezas, desejos, é momento de trocas onde aprendem a falar e a escutar, bem como uma série de coisas importantes, neste momento proponho também as atividades do dia, e eles avaliam, optam e chegamos a um consenso. Muitas vezes aproveitamos este momento para contarmos quantos somos, quantas meninas, quantos meninos, qual a diferença do número de meninos e meninas, quantas crianças faltaram, qual o número total de meninas mais meninos? Na maioria das vezes desafio as crianças a identificarem no jogo de números ou a registrar. Conversamos sobre o mês e antecipo algumas coisas que ocorrerá, assim podemos fazer a contagem regressiva, ou outras associações.

Depois da roda acontece o lanche da manhã, o ajudante do dia ajuda a distribuir os copos, e ajuda a servir. Ao regressar à sala, chega o momento da escovação, escolhemos este horário, pois depois do almoço não dá tempo. A maioria das crianças já consegue escovar os dentes com autonomia, mas algumas precisam de ajuda.

As atividades dos outros eixos geralmente são atividades do projeto que a turma está investigando, ou atividades de linguagem oral e escrita, como o estudo de uma trava-língua, uma poesia, algum experimento, pintura, registro através de desenhos, etc...

Quando vão ao parque fazem explorações, desenvolvem inúmeras brincadeiras entre si e sozinhos. No solário geralmente as crianças agrupam para desenvolver brincadeiras de perseguição, de carrinho, pular corda, de casinha, ou realizam algum jogo de futebol. Geralmente as crianças escolhem e socializam seus interesses com a professora e buscam o material.

No cantinho da sala, há várias possibilidades, porém geralmente montamos quatro grupos que podem ser:

- De leitura;
- De jogos de montar: há uma grande variedade na sala, e o grupo tem de eleger um.

- De jogos de regras como o dominó, o jogo das argolas, da memória, trilhas.
- Também o cantinho da fantasia com brinquedos de casinha em geral.
- Há possibilidade de montar um grupo com produções em massinha;
- De montagem de brinquedo, ou dobradura;

A escolha vai depender dos grupos e as crianças podem migrar de um grupo para outro, raramente ficam somente em um. Sempre que passamos de uma atividade para outra fazemos uma pequena roda para nos orientar. Às vezes o tempo fica escasso devido às negociações que são fundamentais.

Depois deste tempo de brincadeiras e interações é momento de nos prepararmos para o almoço, ou seja, enquanto as crianças vão de dois em dois se higienizarem, na rodinha acontece uma interação entre crianças e crianças, ou cantamos alegremente, ou discutimos sobre questões particulares ou da turma, ou fazemos planos para o dia seguinte. Ao chegar do almoço o ajudante entrega as agendas às crianças, estas pegam a mochila e guardam todo o material.

A seguir vamos apresentar as intervenções realizadas durante a pesquisa.

CAPÍTULO 4 – A CONDUÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

4.1 BAMBOLE



Figura 27: Brincadeira do bambolê
Fonte: Arquivos da pesquisadora



Figura 28: Brincadeira do bambolê
Fonte: Arquivos da pesquisadora



Figura 29: Brincadeira do bambolê
Fonte: Arquivos da pesquisadora

No dia 03/06/2015 fizemos a rodinha e propus as atividades do dia ficaram entusiasmados quando mencionei que iríamos brincar com os bambolês. O objetivo foi possibilitar às crianças que desenvolvessem vários tipos de movimentos, que tivessem oportunidade de brincar usando a criatividade.

Tinha bambolês para todos, como sabia bambolear brinquei com eles, demonstraram grande alegria e vontade de aprender, experimentaram brincar de várias maneiras, rodando nas mãos, no pescoço, nos pés, na cintura, girando o bambolê no chão. Foi a primeira vez que os levei para brincar com os bambolês. Durante a brincadeira percebi muito risos e que as crianças falam umas com as outras ou sozinhas. A Alice² mencionou que aprender a rodar o bambolê é gostoso e pediu para brincarmos de novo no dia seguinte. Rihana disse que vai treinar muito

² Para preservar a identidade das crianças utilizaremos nomes fictícios.

para fazer ginástica, “a gente ainda não sabe brincar”. Augusto falou que viu na TV uma menina que consegue rodar vários bambolês de uma só vez e me pediu outros para tentar. Foi divertido, algumas crianças conseguiram girar por um pequeno período.

Diante desta brincadeira pude verificar que as crianças realizam experimentações e falam. Vygotsky (1991) afirma que é natural que as crianças falem enquanto agem. Que a fala e a ação têm o mesmo valor quando o infante deseja atingir um objetivo. Que às vezes a necessidade da fala é tão grande que se não for possibilitado o fazer-se ouvir, as crianças de tenra idade não conseguirão resolver a situação. Ou seja, se caso não a ouvirmos podemos travá-la, numa perspectiva de ela não querer tentar mais, de podar sua criatividade e desejo de aprender e crescer.

Pude perceber também que na medida em que interagem com os objetos elas também aprendem. Os movimentos que fazem, causam impressões sensoriais e de acordo com Martinez et al (1984) apud Trejo (2013) para a criança elaborar e aprimorar a noção do esquema corporal é fundamental um ajustamento das possibilidades motoras com o mundo exterior. Ou seja, quando acontece um ajustamento entre as impressões sensoriais, o fator sinestésico e o postural pode se dizer que há uma elaboração organizada do esquema corporal.

As crianças interagiram com os objetos e o meio, escolhendo espaços, desenvolvendo possibilidades no espaço. Concluo então, que esta brincadeira, pode sim, ajudar no processo de desenvolvimento psicomotor, pois favorece a percepção dos objetos externos que ligam a brincadeira, envolve o desejo de participar ou não, o de produzir o movimento, criar, reelaborar, analisar, perceber o outro e suas tentativas.

4.2 PULA CORDA



Figura 30: Brincadeira de pular corda
Fonte: Arquivos da pesquisadora



Figura 31: Brincadeira de pular corda
Fonte: Arquivos da pesquisadora

As crianças já estavam acostumadas com esta brincadeira da corda e seus desafios. O objetivo de incluí-la na aula do dia 05/06/2015 foi possibilitar às crianças a percepção de sincronismo, visto que para se tornar possível a capacidade de pular é necessário certo equilíbrio para bater a corda. Também tive como prioridade provocar o desenvolvimento de sentimento de credibilidade em si próprio, no outro, a capacidade de tentar, e perceber gradativamente sua capacidade evolutiva.

A maioria demonstrou gostar muito dos desafios. Algumas já tentam entrar e pular, passar com a corda em movimento, alguns já conseguiam bater a corda de uma maneira que possibilite que os outros consigam pular, outras ainda não. Nesse dia a Alice caiu porque o Júlio bateu a corda muito forte. A maioria das crianças sorriu, como eram três chances a menina se levantou para continuar, pulou 4 vezes seguidas e de novo caiu, houve outras risadas, desta vez demonstrou um pouco de tristeza, perguntei se tinha machucado, respondeu que sim, dei uma olhada e ela se sentou para aguardar uma próxima rodada. Na rodinha de avaliação do dia Alice apontou: - Devemos bater a corda mais fraco e eu não gostei que todo mundo riu de mim! Eu questionei: - Todo mundo mesmo, Alice? Lentamente balançou a cabeça, numa afirmativa. Logo em seguida, Daniela, Ingrid e Manuela responderam que não riram. Alice continuou: - Muitos riram e eu fiquei com vergonha.... Pontuei com a turma que precisamos bater a corda com mais cuidado, para aprendermos a pular bastante e com segurança. Daniela disse que adora pular corda porque faz muita terapia para os pés. Neste dia a Alice chegou a pular 10 vezes contando com as três chances, Daniela 23, Pedro 9, Leandro 8, Thiago 12,

Manuela 13, Júlio 23, Luiza 14, Paola 8, Daniel 19, Yasmin 16, Thiago 7, somente o Bruno ainda não deu conta de pular, mas ele tentou, tentou e sorriu, depois saiu correndo. A maioria das crianças consegue pular, mas apresenta dificuldade em bater.

Na brincadeira de pular corda percebi grande concentração das crianças no sentido de prestar atenção ao movimento da corda e do próprio corpo ao pular. As crianças que batiam olhavam umas para as outras tentando encontrar um equilíbrio que favorecesse a fruição da brincadeira. Porém um destes quis aumentar a velocidade do movimento. Essa ação resultou na queda da Alice e então as crianças adaptaram a modificação da velocidade. A brincadeira também possibilitou a percepção da noção temporal e espacial já que é preciso perceber o espaço onde se

encontra a corda para gatilhar o pulo, bem como, perceber o ritmo da corda para manter o movimento.

Sendo assim, esta brincadeira também pode ajudar no desenvolvimento psicomotor das crianças, visto, que permite a liberdade de participar ou não, a percepção do corpo no espaço, dos objetos, do outro, estimula a atenção, assim como a percepção da noção temporal, espacial e velocidade. Favorecendo assim a construção das funções psicológica superiores que são intencionais e voluntárias.

4.3 SENHOR CAÇADOR



Figura 32: Senhor Caçador
Fonte: Arquivos da pesquisadora

O objetivo dessa brincadeira realizada no dia 09/06/2015 foi possibilitar às crianças oportunidades de desenvolver a percepção auditiva. Também pretendemos desafiá-las a descobrir mesmo com os olhos vendados de onde partiu o som e de quem é a voz que diz: “Senhor caçador preste bem atenção, não vai se enganar quando o gato miar, mia gato!”.

Nesta brincadeira a visão e a audição ficam em evidência e possibilitando a oportunidade de brincar usando a criatividade já que as crianças são convidadas a modificar a voz para dificultar que o outro descubra quem é que está produzindo a onomatopeia.

A música segue e a criança que está no colo da professora com os olhos vendados, tenta descobrir de quem é a voz que imita o animal, que muitas vezes é disfarçada. O grupo demonstrou muito interesse, tanto em descobrir quem era que estava imitando o animal quanto em usar habilidades para imitar os citados que por vezes foi gato, gata, galo, cachorro, boi, bezerro, ovelha, passarinho, sapo, cigarra etc.

Durante a brincadeira Gabriel, Leandro, Yasmin e Júlio começaram a desconsiderar as regras, imitando junto, ou na vez do colega. Atrapalharam e mesmo com as intervenções, vez por outra intercalavam e continuaram atrapalhando. Assim finalizamos a brincadeira após todos participarem.

Na rodinha de avaliação as crianças disseram que a brincadeira foi muito legal, Rihana mencionou que foi divertido aprender uma brincadeira nova, mas que a Yasmin ficou miando quando não era sua vez e isto foi chato, assim Daniel lembrou que o Leandro também teve o mesmo comportamento. Conversei em particular com as quatro crianças que desconsideraram os combinados, ambas disseram que atrapalharam porque queriam participar mais vezes, e que eu faço a brincadeira e só vale uma vez. Combinamos que da próxima vez tentaria fazer de um modo diferente, repetindo os participantes na mesma rodada.

Podemos considerar que esta brincadeira também contribui para o desenvolvimento psicomotor das crianças, primeiro porque se garante a liberdade da criança participar ou não, segundo: ajuda a criança a perceber a funcionalidade do corpo, sobretudo dos olhos, do ouvido, favorecendo o aprimoramento da imagem do esquema corporal, terceiro porque mesmo, com os olhos vendados ela faz um movimento de busca através do pensamento criando hipóteses, ou através da percepção auditiva localiza a direção do som, e elabora uma resposta, supõe, ou identifica mesmo, através do reconhecimento do timbre da voz do colega. Ou seja, a criança elabora uma estratégia de descobrir quem está fazendo o papel do animal. Possibilitando também o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como, por exemplo, o raciocínio dedutivo.

4.4 COBRA CEGA



Figura 33: Cobra cega
Fonte: Arquivos da pesquisadora

O objetivo desta brincadeira realizada em 16/06/2015 foi possibilitar às crianças oportunidade de perceber a importância da visão, bem como a percepção auditiva, o tato. Desafiá-las a descobrir de onde partiu o som a perceber e ter consciência dos movimentos corporais, visto que a brincadeira requer atenção redobrada para se locomover no espaço. Outro propósito foi que tivessem oportunidade de brincar usando a criatividade para alcançar o objetivo que é pegar alguém. Todos deveriam ficar atentos aos dizeres:

-Cobra cega de onde você veio? (Crianças)
-Do mato! (Cobra)
-O que você deseja? (Crianças)
-Comida! (Cobra)
(Domínio popular)

Em seguida a professora deu uma voltinha com a criança que estava com olhos vendados, para que possa perder a noção de onde está, de repente soltou a mão e começou a brincadeira de perseguição.

As crianças se divertiram bastante, quem fosse tocado pela cobra cega prosseguiria na caça, algumas crianças aproveitaram desta circunstância facilitando ser alcançada.

Conversei com a turma lembrando que era uma cobra, assim alguns fugiam mesmo, porém Leandro, Pedro e a Paola depois de cinco rodadas, se colocaram na frente da cobra cega, impossibilitando que a brincadeira prosseguisse de forma coerente. Ambos já tinham sido os pegadores. Com isto conversei com eles, mas não adiantou. Por fim algumas crianças não tiveram a oportunidade de ser a cobra, mas combinei que seriam as primeiras quando voltássemos a brincar.

Nesta brincadeira a localização espacial é colocada numa situação de destaque, a criança se depara numa circunstância que requer que a rememoração do espaço. Durante a realização foi possível visualizar que a “Cobra cega” favorece também a percepção dos movimentos no espaço, da audição, sendo assim, pode-se também considerá-la como atividade que contribui para o desenvolvimento psicomotor, visto que a criança exerce o controle corporal, diante de um grande desafio que é movimentar-se com os olhos vendados e ainda alcançar o objetivo que é pegar alguém. Sendo assim: possibilita a criança tomar consciência do meio, de si, de sua situação e suas possibilidades.

4.5 BRINCADEIRA DO BASTÃO



Figura 34: A brincadeira do bastão
Fonte: Arquivos da pesquisadora

O objetivo dessa proposta foi possibilitar às crianças oportunidade de estimular a memória, a atenção e a coordenação motora. No dia 26/06/2015, estávamos na rodinha discutindo sobre os animais e elaborando perguntas para fazermos ao biólogo que nos receberia no zoológico. Dessa maneira, propus a brincadeira do bastão com nome de animais e cada criança escolheu o nome de um bicho. A brincadeira iniciou comigo, expliquei às crianças como funcionava, em seguida, segurei bastão e ao soltá-lo gritei o nome de um animal. A criança que representava o bicho citado deveria correr e pegar o bastão antes que ele batesse no chão. Depois que já aprenderam a brincadeira foi a vez da criança também segurar o bastão e gritar o nome do bicho que deverá pegá-lo antes de cair. Esta deve cantar a próxima vez. Algumas crianças deixaram o bastão cair, quando percebiam que se tratavam deles, mas não dava mais tempo de alcançar. Outras ficaram atentas e se deslocaram rapidamente imitando a destreza do animal escolhido e seguraram o bastão. Algumas crianças não conseguiram conter o impulso e se deslocaram para pegar o bastão quando não era sua vez. Foi o caso do Leandro, da Paola e do Pedro.

No dia 02/07 resolvi pedir a professora de apoio para desenvolver a brincadeira com eles para que eu pudesse observar melhor. Como as crianças não ficaram sabendo previamente o que iria acontecer neste dia, e como a professora não conhecia bem a brincadeira, percebi que a disposição das crianças para a brincadeira foi totalmente diferente. Costumávamos brincar na sala e desta vez ficamos no nosso campinho, em frente à sala. As crianças não apresentaram a alegria das últimas vezes. Neste dia usamos os números e o bastão caiu várias vezes. As mesmas

crianças citadas na brincadeira anterior, se deslocaram para pegar o bastão quando não eram indicadas. Fiz a intervenção, mas a brincadeira durou um curto período.

Já do dia 11/08 no momento que estava propondo as atividades do dia as crianças sugeriram brincarmos da brincadeira do bastão. Propus uma nova regra de que quem deixasse o bastão cair ou quem pegasse o bastão na vez do outro perderia a vez. Neste dia se mostraram muito mais atentos, porém a maioria apresentou resistência para sair, outras sentavam e observavam, aguardando a próxima rodada, outras três ao sair simularam uma brincadeira de pular corda, (Daniel e Júlio) simulavam que batiam e (Rihana) se posicionou no meio ambas pulavam cantando: salada, saladinha bem temperadinha com sal, pimenta fogo, foguinho. Quando faltavam 5, propus reiniciar a brincadeira, os cinco festejaram a vitória.

Na rodinha de avaliação Daniela disse que gostou muito porque está ficando esperta, que conseguiu pegar o bastão, Luíza e Thiago disseram o mesmo, sendo que o último disse que tem que ser muito veloz para conseguir brincar.

Está brincadeira também está carregada de componentes da psicomotricidade, requer atenção, a capacidade de ouvir, de pensar para elaborar o movimento do corpo na velocidade exigida, ou seja, requer um equilíbrio corporal imenso. É bonito perceber os sorrisos e as satisfações ocorridas neste jogo. Kishimoto (1994) afirma que quando a criança brinca livremente e se satisfaz, ela demonstra tal satisfação através do sorriso que traz inúmeros efeitos positivos para o corpo no sentido físico, moral e social.

Durante o desenvolvimento do jogo muitas crianças deixaram o bastão cair, mas não desistiram de continuar tentando. E houve os casos das crianças que se deslocaram para pegar o bastão quando não era sua vez. Vygotsky (1999) fala sobre este impulso imediato da criança e que se posteriormente as crianças escolhem aderir às regras das brincadeiras e conseguem controlar o impulso, isto causará uma satisfação bem maior.

4.6 CANTIGAS DE RODA



Figura 35: Brincadeira com cantigas de roda
Fonte: Arquivos da pesquisadora

No dia 12/08/2015 propus a brincadeira de roda bem no início da manhã. Cantamos algumas cantigas de roda, como: O pião entrou na roda, De abóbora faz melão, mas a que a maioria gostou mesmo foi da música “Dominó”.

“Por esta rua, dominó... Passeou meu bem, dominó. Não foi por mim, dominó.... Foi por alguém, dominó.... Dá um beijinho, dominó.... Dá um abraço, dominó.
Outro beijinho, dominó.... Outro abraço, dominó...
Escolha outro, dominó.... Para ser seu par.” (Cancioneiro popular)

O objetivo foi convidar as crianças a conhecer uma nova cantiga de roda, dramatizar a partir do que se ouve e divertir. Possibilitar a representação de alguns comportamentos sociais: o abraço, o beijo, a escolha e o carinho através de escolhas. A percepção do outro.

Algumas crianças inicialmente se mostraram tímidas, mas como existem nas turmas aqueles desinibidos estes foram os primeiros. As crianças demonstraram alegria e surpresa ao ver uns aos outros se abraçando e se beijando. Por fim quem eram escolhidos acabavam escolhendo outros que tinham mais afinidade e assim todos participaram.

Nesta brincadeira o coletivo ficou em evidência, as crianças tiveram oportunidade de pensar em si e no outro. Se queriam participar ou não, quem iria escolher para abraçar, para quem daria as mãos. Pensaram também no todo já que para a roda funcionar é preciso dar as mãos. Podemos, então, considerá-la como contribuinte para o desenvolvimento psicomotor, pois permite que a criança perceba o próprio corpo, faça escolhas, descubra o equilíbrio, pois a roda gira e é preciso se adequar ao movimento, se socializar. Vivencie sensações proprioceptivas, interoceptivas e exteroceptivas. (TREJO, 2004)

4.7 DESCOBERTAS NO PARQUE



Figura 36: Descobertas no parque
Fonte: Arquivos da pesquisadora



Figura 37: Descobertas no parque
Fonte: Arquivos da pesquisadora

Na visita ao parque realizada no dia 01/07 as crianças descobriram muitos bichos e me chamaram, primeiro porque queriam saber se é venenoso, se podem aproximar ou não. Quando podiam tocar, como foi no caso da borboleta, elas pegaram com cuidado e compartilharam para que todas tivessem a alegria de experimentar, depois soltamos a borboleta. Nesse dia elas desenvolveram brincadeiras e aprenderam muito.

Aqui também se percebe o desenvolvimento da psicomotricidade, vez que as crianças são instigadas a conhecer e se integram com os colegas e com o ambiente que os rodeia, pensando e questionando sobre o desconhecido.

4.8 PULANDO PNEUS

No dia 12 de agosto percebi vários pneus enfileirados formando um circuito e resolvi subir para ver se conseguiria passar de um para o outro, analisando se as crianças também conseguiriam. Percebi que não seria possível, mas, Priscila vendo onde eu estava também subiu e pediu para que eu a ajudasse a saltar sobre os pneus. Aceitei a solicitação e quando olhei para traz aguardavam: Manuela, Pedro, Lúcia, Daniel, Lívia, Daniela, Yasmin, Gabriel, Leandro e Rihana. Ajudei todos a passarem pelos pneus várias vezes. Neste dia passaram o maior tempo do parque, ali naquela descoberta. Agora, pouco depois Priscila, Daniel, Daniela, Paola, Manuela e Júlio já saltam com autonomia.

Esta brincadeira foi muito interessante, pois me possibilitou uma visão mais apurada da capacidade destas crianças. Podemos considerá-la como contribuinte para o desenvolvimento psicomotor, pois, requer que a criança, pense no seu corpo, se concentre para manter o equilíbrio, elabore a velocidade e o tamanho do salto que dará. Contudo, pode-se dizer que a brincadeira favorece também o desenvolvimento das capacidades mentais mais complexas como, por exemplo, a análise. (TREJO, 2004), (Fonseca, 2008).



Figura 38: Brincadeira com cantigas de roda
Fonte: Arquivos da pesquisadora



Figura 39: Brincadeira com cantigas de roda
Fonte: Arquivos da pesquisadora

4.9 O JOGO DE QUEIMADA

O objetivo da proposta desta atividade no dia 06/08/2015 foi possibilitar que as crianças tivessem contato com um jogo de regras que movimentasse todo o corpo e percebessem os limites do espaço, desenvolvendo assim estratégias para se esquivar da bola, lançar a bola e atingir os alvos.

Perguntei às crianças se elas conheciam o jogo de queimada e se já tinham participado. Prontamente: Manuela, Rihana, Pedro, Luiza, Paola e Júlio responderam que sim, porém nenhum deles ainda tinha participado. Perguntei se alguém gostaria de explicar para turma como funcionava. Três crianças euforicamente começaram. Permiti que continuassem a explicação. Em síntese falaram que umas crianças ficavam no meio e outras tentavam queimar.

Com isto propus o jogo realçando o que as crianças tinham explicado e falei sobre o campo, delineei o lugar dos lançadores da bola e o limite do espaço de quem iria se esquivar.

Neste primeiro jogo brinquei sendo a lançadora, a auxiliar se posicionou como a outra. Algumas crianças se abaixaram e ficaram agachadinhas pensando que assim estariam protegidas, outras usaram a estratégia de olhar em direção à bola e fugir. As crianças que foram queimadas iam saindo e se sentavam no banquinho, umas observavam o andamento do jogo outras riam e conversavam entre si. Bruno permaneceu junto com as crianças, porém não entendeu a dinâmica da brincadeira, tentamos explicar algumas vezes, ele sorriu e se interessou em ficar agachado mexendo na grama, às vezes olhava para os colegas correndo. Quando foi queimado a auxiliar explicou e o levou para onde as outras crianças estavam, este demonstrou irritação, mas lá, logo encontrou outra distração. Fizemos três rodadas quando a

auxiliar saia Pedro se oferecia para ocupar o lugar de lançador. As crianças gostaram muito do jogo.

Como as crianças ficaram entusiasmadas e participaram considerando os combinados propus realizarmos o jogo outras vezes. No dia 13/08/2015 relembrei com eles os combinados e iniciamos o jogo, como tínhamos a intenção de estimular o Bruno a visualizar a dinâmica da queimada a auxiliar de turma ficou com esta tarefa e inicialmente a lançadora de um dos lados ficou sendo a Manuela. O nível ficou mais complicado porque ela tinha que correr para pegar a bola, às vezes se distraía, as crianças começaram a tentar ajudar, desconsiderando o combinado de que não deviam sair do campo. Porém, ao longo da brincadeira ela foi percebendo que deveria olhar para a direção do lançamento para pegar a bola com mais rapidez.

Algumas crianças ainda continuavam usando aquela estratégia de se abaixar e escondiam até o rosto, pensando que a bola não iria alcançá-los. Manuela queimou muitos coleguinhas, estes iam sentar para aguardar a próxima rodada, porém Paola levantou-se e perguntou se poderia ajudar a pegar a bola. Com isto todos que iam sendo queimados se dirigiam para apoiar e negociavam entre si quem deveria lançar, por vezes gritando um com o outro, mas a auxiliar estava próximo e ajudava na negociação.



Figura 40: Jogo de queimada
Fonte: Arquivos da pesquisadora



Figura 41: Jogo de queimada
Fonte: Arquivos da pesquisadora



Figura 42: Jogo de queimada
Fonte: Arquivos da pesquisadora

No dia 19/08/ 2015, as crianças na rodinha sugeriram brincarmos novamente, alegando que já tinha muito tempo em que não realizavam tal atividade. Daniela contou que o jogo preferido da mãe dela quando criança era a queimada. Perguntei sobre o dela, ela respondeu: “Gosto de todos: pular corda, queimada, amarelinha, boliche, argolas”. As outras crianças também começaram a expressar suas preferências. Foi quando Luiza falou de uma brincadeira que ainda não tínhamos experimentado chamada “Pique Cola”, porém combinamos em realizá-la no dia seguinte.

Como a rodinha demorou iniciamos a partida sem lembrarmos combinados algum, porém o jogo fluiu e por surpresa o Bruno pela primeira vez correu junto com as crianças foi queimado e aceitou lançar a bola, na tentativa de queimar também. Está aprendendo a dinâmica do jogo. As crianças demonstraram alegria com a conquista do colega.



Figura 43: Jogo de queimada II
Fonte: Arquivos da pesquisadora

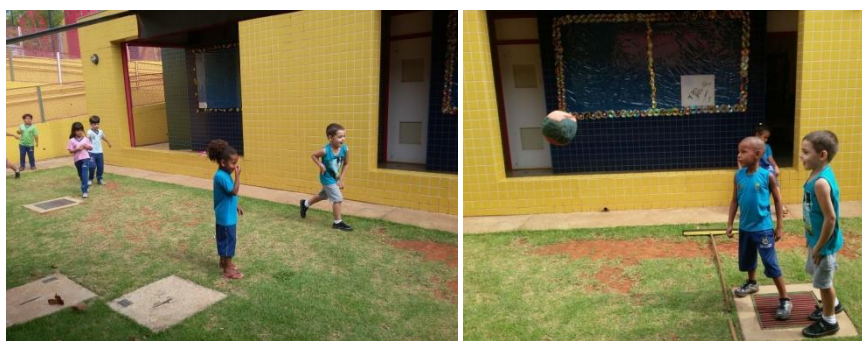


Figura 44: Jogo de queimada II
Fonte: Arquivos da pesquisadora



Figura 45: Jogo de queimada II
Fonte: Arquivos da pesquisadora

Este jogo é muito rico, pois possibilita que a criança desenvolva uma maior consciência corporal, no sentido de manter o equilíbrio, desenvolver a coordenação motora tanto no momento das esquivas da bola, como na força e jeito escolhido para lançá-la. A brincadeira também permite que tenha consciência do espaço, noção de velocidade, desenvolva a criatividade, a lateralidade. Trejo (2013) salienta que quanto mais as crianças conhecem e dominam o próprio corpo, melhor aprendem. Vygotsky (1999/2008) complementa que a criança não brinca somente pelo viés da satisfação, e que a brincadeira tem um papel enorme no desenvolvimento infantil, chegando a admitir a hipótese de não haver brincadeira que não requeira determinadas comportamentos. Ou seja, reconhecendo assim a presença das regras, da mesma maneira ocorre nos jogos esportivos a criança vivencia situação que requer determinado comportamento e isso muitas vezes impede que ela aja por impulso imediato.

Podemos considerar que o jogo de queimada ajuda no desenvolvimento psicomotor das crianças, pois favorece a participação ativa, o pensamento sobre a realidade, a autorregulação, ou seja, a disponibilidade corporal da criança em sua totalidade. Podendo levar as crianças a formação de estruturas cognitivas de atenção.

4.10 BRINCANDO NA PRAÇA

O objetivo dessa brincadeira realizada em 15/08/2015 foi possibilitar que as crianças soltem a imaginação, se divirtam, aprendam a conviver e a compartilhar. Fizemos um combinado antes de irmos. Perguntei às crianças o que não poderíamos fazer na praça e por quê? Elas listaram que não poderíamos bater nos colegas, brigar, nem fazer bagunça. E continuei: O que é fazer bagunça? Paola respondeu: - Jogar as coisas no chão e deixar lá quando a gente não está brincando. Dirigi a pergunta para

outros, mas logo percebi que não queriam responder e sim saírem logo em direção à brincadeira.

Lá cada um procurou por algo que interessasse, alguns se vestiram de super-herói, princesa, policial e foram explorando o espaço.



Figura 46: Brincando na Praça
Fonte: Arquivos da pesquisadora

Dois meninos iniciaram um combate, um deles tentou dar um “carrinho” no outro, mas este se esquivou, no mesmo momento pedi para que brincassem com segurança, porém não resolveu. A luta continuou, então chamei os dois e perguntei o que poderia acontecer se o carrinho do Pedro lançasse o Júlio no chão, eles sorriram e disseram que não iria acontecer, como percebi que estava perigoso expliquei que ele poderia cair e bater com os dentes no chão e que isto doeria muito. Perguntei se poderiam brincar de outra coisa, responderam que sim, no entanto continuaram por um tempo com a mesma brincadeira de perseguição, porém sem os golpes.

Num outro lugar estavam Leandro e Paola brincando de vender verduras e carnes. Pesavam, calculavam, conversavam, limpavam o mercadinho. De vez em quando alguns se dirigiam para lá e com jeitinho conseguiam se incluir.



Figura 47: Brincando de comércio na praça
Fonte: Arquivos da pesquisadora



Figura 48: Brincando de comércio na praça
Fonte: Arquivos da pesquisadora

Outro grupo passeava com a bonecas, dançavam, conversavam. De repente o Daniel achou uma cordinha colorida e mostrou aos meninos que resolveram se organizar para brincar de passar por baixo.



Figura 49: Recriando brincadeiras na praça
Fonte: Arquivos da pesquisadora

Roseli que trabalha na cozinha passou e cumprimentou as meninas, elogiando-as Rihana respondeu estamos passeando no centro da cidade.



Figura 50: O faz de conta em ação na praça
Fonte: Arquivos da pesquisadora

A brincadeira na praça contribuiu para o desenvolvimento psicomotor, ao favorecer a ação global da criança, permite o desenvolvimento da consciência corporal, da realidade externa, a participação ativa, a interação. De acordo com Vygotsky (1999/2008) quando a criança começa a brincar com um objeto que representa outro, ou seja, que tenha seu significado modificado, sua estrutura psicológica é alterada. Esta passagem ajuda a criança a se inserir posteriormente na abstração. Ela primeiro brinca nomeando objetos substitutivos de outros da realidade. Assume papéis diferentes, etc. Nestas brincadeiras as crianças experimentam situações da realidade que ainda não podem realizar, como ser a mãe, ser o policial, o açougueiro, etc. Vygotsky (1999/2008) também informa que a brincadeira gera uma zona de desenvolvimento iminente que possibilita a criança que estabeleça ações intencionais, atividade imaginativa, a construção de um projeto de vida entre outras coisas, etc.

4.11 BRINCADEIRA PIQUE COLA

O objetivo foi possibilitar que as crianças conhecessem a brincadeira proposta pela aluna Luíza e valorizar sua contribuição.

Na rodinha pedi a Luiza para explicar como funcionava a brincadeira preferida dela. Ela disse: - Uma pessoa é o cola, as outras fogem. Se a pessoa for pega fica congelada e só pode sair se alguém salvar.

O local escolhido para realizar a brincadeira foi o solário. A primeira pegadora foi Luíza, as crianças brincaram bastante, todas que eram pegadas rapidamente eram descoladas por Leandro, Júlio, Pedro, Daniel, Daniela, Manuela e Yasmin. Um grupinho se mantinha distante, não ousaram a tentar salvar ninguém. Logo percebi que a Luiza estava exausta, perguntei se queria trocar de posição, ela aceitou e escolheu o Pedro para continuar. Este rapidamente se cansou e me mostrou que o coração dele estava batendo forte demais. Propus trocar o pegador e ele escolheu o Leandro. Ao voltar para sala todos estavam bastante cansados de tanto que haviam corrido.

Na rodinha, todos disseram ter gostado da brincadeira preferida da Luíza.

Na rodinha do dia 31/08/2015 as crianças escolheram realizar esta brincadeira novamente. Manuela perguntou se não podíamos colocar três policias para colar, pois

era muito difícil um só. A turma concordou e as policiais escolhidas foram: Luíza, Manu e Daniela. Enquanto Luíza corria atrás das crianças percebi Daniela e Manuela se posicionando em frente à Ana, Pedro e Daniel para impedir que alguém descolasse. Porém mesmo com esta estratégia todas foram descoladas. Era visível a alegria de quem conseguia descolar um colega.

Na sala conversamos sobre o termo polícia, usado pelas crianças e questionei a brincadeira de pique-cola parece com a de polícia e ladrão? Algumas crianças responderam que sim, algumas disseram que não. Rihana disse que nunca seria um ladrão. Por isto que a brincadeira não parece.

Podemos considerar que esta brincadeira também pode ajudar no desenvolvimento psicomotor, primeiro porque como as outras não foi imposta, a criança teve liberdade de escolher participar ou não. Segundo pelo fato de ter permitido uma participação ativa da criança em sua totalidade. Pude perceber também que no contexto da turma houve um exemplo em que a criança pensou na brincadeira, percebeu uma dificuldade e sugeriu uma maneira de resolver, ou seja, a brincadeira permitiu a formação de pensamentos mais elaborados e para isto ela recorreu à memória, a percepção, a linguagem. Vygotsky (1999/2008) nos ensina que a criança apresenta conhecimentos, porém, não apresentam consciência disto, ainda não sabe que os têm. Através das brincadeiras elas aprendem muito sobre as relações humanas e se realizam afetivamente.

4. 12 O APARECIMENTO DO BEIJA-FLOR

Quando chegamos de manhã encontramos um beija-flor preso na sala e logo entramos no mundo do faz de conta tentando descobrir como ele chegou ali. Cada vez que esbarrava na vidraça na tentativa de sair, fazia um barulho alto e as crianças entendiam que ele poderia se machucar. Tentamos ajudá-lo de várias maneiras. Pedro resolveu abrir bem a porta, Paola sugeriu que apagássemos a luz, Leandro que eu pegasse uma vassoura para empurrá-lo, Yasmin que pulássemos naquele lugar que então poderia fugir para o lado da porta aberta. Por fim, decidimos chamar o porteiro que subiu na cadeira e conseguiu pegá-lo.

Pedi para pegar e então as crianças também quiseram. Resolvemos cuidar do bichinho, acalmá-lo e ao mesmo tempo conhecê-lo, o beija-flor passou pela mão de todas as crianças que quiseram, oferecemos água, levaram-no em flores para se

alimentar, mas em vão. Por fim, a garotada entusiasmada e encantada decidiu mostrar nas turmas de 3 e 4 anos.



Figura 51: Brincando e descobrindo em uma situação problema
Fonte: Arquivos da pesquisadora



Figura 52: Brincando e descobrindo em uma situação problema
Fonte: Arquivos da pesquisadora

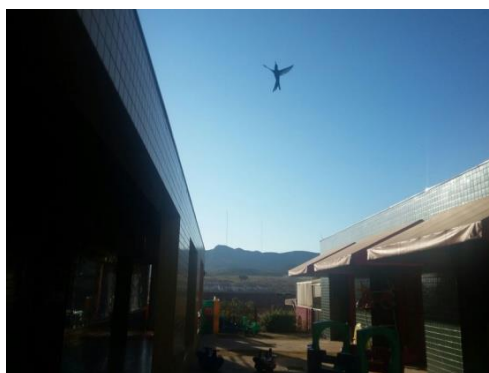


Figura 53: Brincando e descobrindo em uma situação problema
Fonte: Arquivos da pesquisadora

Depois o ajudante do dia teve o privilégio de soltá-lo e rapidamente a pequena ave voou. As crianças disseram que ele voou para junto da sua família. Foi um dia de muita cooperação, onde as crianças se mostraram solidárias umas às outras e à vida do bichinho.



Figura 54: Observando o beija-flor
Fonte: Arquivos da pesquisadora

Bruno, a criança com autismo se aproximou várias vezes para conhecer o bichinho e perceber o que estava acontecendo. Este faz de conta, com teor de realidade também permite o desenvolvimento psicomotor, já que houve participação ativa das crianças, pensamos em nossa realidade quanto na do bichinho, as crianças puderam perceber a pequenez e fragilidade do animal e assim desenvolver posturas que favorecesse o bem-estar de todos, falando baixo, segurando com delicadeza o animal. Ou seja, num só momento houve movimentos das capacidades intelectuais, afetivas e sociais. Trejo (2004) nos fala sobre estas capacidades relacionando ao enfoque para trabalhar com a psicomotricidade bem como a flexibilidade do fazer pedagógico.

4.13 CONSTRUINDO COM TOQUINHOS NA PRAÇA

No dia 18/09/2015 a brincadeira realizada teve como objetivo possibilitar que as crianças brincassem, criassem, recriassem, fizessem associações entre suas construções e a realidade, se comunicassem, etc.

As crianças se deslocaram para buscar nos armários o tipo de toquinhos que desejavam para suas construções. Havia repartições com tamanhos e formas diferentes. Em seguida, resolveram pegar também alguns brinquedos como carrinhos e aviões.

Priscila construiu um castelo, Luíza e Daniela se engendraram na construção de um estacionamento e um lava jato, Thiago um aeroporto, Daniel e Leandro construíram uma ponte onde vários carros passavam, Yasmin, Rihana e Paola montaram uma pequena cidade, Bruno e Júlio movimentava-se com o carrinho por entre as construções. Pedro era o espião que observava com o binóculo o prédio, etc...



Figura 55: Construindo com Toquinhos
Fonte: Arquivos da pesquisadora

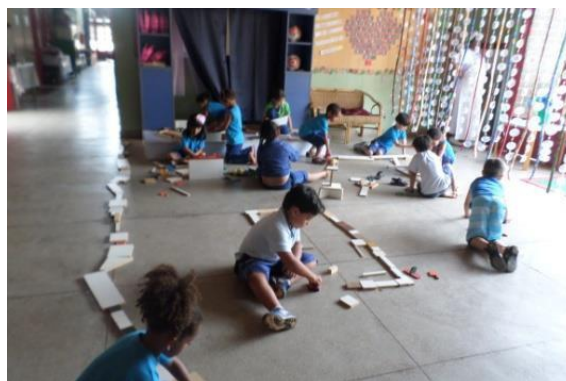


Figura 58: Construindo com Toquinhos
Fonte: Arquivos da pesquisadora



Figura 56: Construindo com Toquinhos
Fonte: Arquivos da pesquisadora



Figura 59: Construindo com Toquinhos
Fonte: Arquivos da pesquisadora



Figura 57: Construindo com Toquinhos
Fonte: Arquivos da pesquisadora

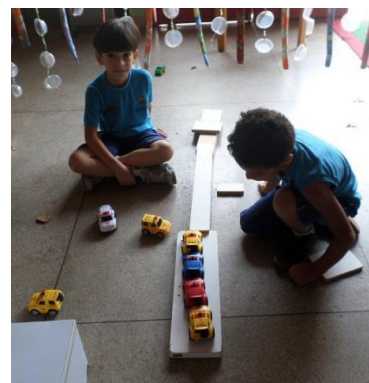


Figura 60: Construindo com Toquinhos
Fonte: Arquivos da pesquisadora



Figura 61: Construindo com Toquinhos
Fonte: Arquivos da pesquisadora



Figura 62: Construindo com Toquinhos
Fonte: Arquivos da pesquisadora

Esta brincadeira permite uma série de interações. Com certeza é rica e contribui para o desenvolvimento psicomotor. Pois, criança tem a liberdade de agir com o corpo todo, percebe o espaço, vivencia sensações proprioceptivas, interoceptivas e exteroceptivas. Constrói, pensa sobre suas construções, monta, remonta, elabora cria estratégias, enredos, interage. Favorecendo sua globalidade. Esta brincadeira favorecem o desenvolvimento dos pensamentos superiores Vigotski (1991).

4.14 A TRILHA DOS RÉPTEIS

Resolvi propor esta construção porque dia 15 de setembro fomos ao zoológico e as crianças demonstraram muita insatisfação por não terem recebido cada uma um mapa. Então, embora todos tiveram oportunidade de vê-lo, na semana seguinte, propus montarmos um jogo de trilha. Um dos objetivos era ajudar as crianças a pensarem sobre o espaço, elaborar caminhos e afins.

As crianças aceitaram o desafio. Inicialmente traçamos o caminho, escolhemos os animais, desenharam-nos e criamos o habitat.

Na rodinha, as crianças resolveram montar o caminho com bases circulares, igual a uma amarelinha que fizemos próximo ao teatro de arena. Em seguida, em grupo, fomos discutindo e decidimos o que colocaríamos na trilha. Daniel propôs desenharmos árvores ipês e, como algumas crianças não a conheciam, fomos visualizá-la através do computador. Falamos sobre a beleza dos ipês e criamos uma técnica para fazer as flores das árvores da trilha. Eles gostaram tanto que tivemos que fazer outro tipo de atividade de pintura. Cada um pintou uma árvore com sua cor preferida.

Todas as crianças participaram da construção. Finalmente, propus criarmos

casas interditadas na trilha, já que o zoológico estava em reforma. Propus quem chegassem nestas casas só seguiriam em frente se respondessem uma pergunta relacionada aos répteis. Passei como atividade extraclasse uma tarefa em que deveriam, junto com a família, elaborar duas questões sobre os répteis desenhados na nossa trilha. Chegaram perguntas muito interessantes.

No dia 29 de setembro, com tudo pronto, começamos a jogar: buscamos algumas tampinhas e trouxe um dado de madeira que confeccionei. Assim iniciamos o jogo.

As crianças se divertiram, interessaram e concentraram por muito tempo. Através do dado percebi alguns já fazendo associações e contando quanto precisaria tirar no dado para chegar ao final. Outros, ao ver a face do dado sentiam necessidade de colocar o dedo para contar.



Figura 63: Construindo a linha dos répteis
Fonte: Arquivos da pesquisadora

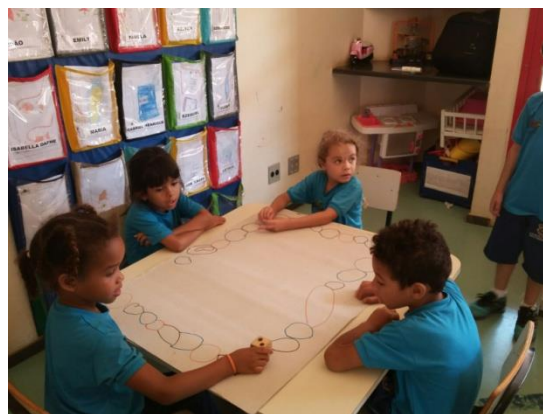


Figura 64: Construindo a linha dos répteis
Fonte: Arquivos da pesquisadora

A construção coletiva durou 2 semanas. As fotos mostram algumas etapas, uma delas tem uma criança tentando fazer a leitura (reconhecendo a função da escrita) e o colega num olhar reflexivo tentando descobrir a resposta.



Figura 65: Construindo e brincando na trilha dos répteis
Fonte: Arquivos da pesquisadora



Figura 66: Construindo e brincando na trilha dos répteis
Fonte: Arquivos da pesquisadora



Figura 67: Construindo e brincando na trilha dos répteis
Fonte: Arquivos da pesquisadora



Figura 70: Construindo e brincando na trilha dos répteis
Fonte: Arquivos da pesquisadora



Figura 68: Construindo e brincando na trilha dos répteis
Fonte: Arquivos da pesquisadora



Figura 71: Respondendo perguntas relacionadas aos répteis
Fonte: Arquivos da pesquisadora



Figura 69: Construindo e brincando na trilha dos répteis
Fonte: Arquivos da pesquisadora



Figura 72: Respondendo perguntas relacionadas aos répteis
Fonte: Arquivos da pesquisadora

Esta atividade possibilitou momentos de as crianças refletirem sobre o espaço e o habitat propício para a sobrevivência dos animais escolhidos, tiveram participação ativa, tanto na construção quanto no momento de participar do jogo.

As atividades coletivas favoreceram a percepção eu-outro e espaço. Foi

possível, também, verificar nas experiências, crianças pensando matematicamente criando estimativas, ou seja, calculando quanto deveriam tirar no dado para finalizar a missão primeiro. Com isso, pode-se concluir que pertencem a base da educação psicomotora, significa dizer que também esta atividade favorece o desenvolvimento psicomotor.

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A psicomotricidade deveria estar mais presente nos discursos sobre a educação infantil, principalmente porque, se analisarmos os documentos, poderemos entender que todos carregam em sua estrutura a defesa de um trabalho que é integrador, que visualiza a criança em seus aspectos globais e sugere atividades que promovam o desenvolvimento das crianças em sua totalidade. Dessa maneira, abraça a criança do jeito que ela é, valorizando as suas características individuais e contribuindo para que elas possam se perceber cada vez mais sujeito participante do mundo social.

Nosso trabalho se baseia nos eixos: interações, brincadeiras, natureza-sociedade-cultura, pois os mesmos possibilitam o desenvolvimento psicomotor das crianças. Basta permitir posturas ativas, participação genuína. Se levarmos em consideração os pressupostos defendidos pela educação psicomotora, poderemos desenvolver um trabalho mais centrado no interesse das crianças, estas terão mais chances de protagonizarem sua própria história, desenvolver sentimento de alteridade na sala junto com seus pares e até em outros espaços, como, por exemplo, na família.

A fala, a participação, os jogos, enfim, quando as atividades são significativas e não coercivas, a criança aprende que é um ser diferenciado, integrante de um meio e que suas ações e palavras tem valor.

Há uma riqueza escondida atrás dos jogos e brincadeiras que se revelou para mim nas experiências durante o desenvolvimento do projeto, como a elaboração de estratégias, a reavaliação de jogos, as sugestões de aprimoramento etc. Pude perceber a importância da participação da professora ouvindo, vendo, brincando, ajudando as crianças a fazer conexões, problematizando ou até mesmo se distanciando.

Os jogos e as brincadeiras fomentam posicionamentos, reflexões, análises, experiências, ou seja, ajudam no desenvolvimento das funções superiores do pensamento; permitem as crianças protagonizarem e a coadjuvarem; favorecem a visualização de si e do outro no contexto social, isto é, possibilita que elas vivenciem e aprendam a respeitar as diferenças. Assim, os jogos e brincadeiras se tornam fundantes no desenvolvimento psicomotor. Através destes as crianças encenam a vida e assim aprendem a se situar e a resolver problemas.

Quanto à imagem do espaço e do outro, pode-se perceber que apareceram

mais componentes dos espaços nos desenhos, e mais presenças de colegas em suas construções, assim como expressões de sentimentos. Rihana se desenhou triste por ter faltado num dia especial da semana das crianças, Priscila desenhou um colega reclamando por ter sido pego no pique cola, entre outros exemplos.

Tive a oportunidade, ainda, de visualizar que algumas crianças sutilmente contribuem para que as brincadeiras funcionem bem. Observamos isto porque, num dia em que jogamos queimada, a Manuela, a Priscila, a Alice e o Thiago faltaram e a dinâmica da turma foi totalmente diferente, dependeu muito mais da minha orientação e movimentação. Era uma brincadeira nova, por isto algumas crianças ainda precisavam de um apoio extra. Manuela, Alice, Thiago, Priscila ajudam no sentido de orientar, lembrando as demais crianças sobre as regras e combinados.

Quanto ao Bruno, a criança com autismo, muitas vezes ele se dispersava, porém, convidávamos, brincávamos com ele, mostrávamos o que estava acontecendo, explicando. Os coleguinhas ajudavam o chamando, dando a mão quando era roda e, aos poucos, ele se aproximava e participava por um tempo maior das brincadeiras. Posso dizer que, embora ele não fale, ele percebe que é membro do grupo, conhece a rotina e, ousa afirmar, que ele sabe o que esperamos dele. Porém, seu tempo de participação nas brincadeiras depende do seu interesse e da significação que tem para ele.

Para aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser é necessária a participação ativa. Como aprender a conhecer se o sujeito não desenvolveu sua globalidade? Como desenvolver sua consciência de si no mundo? O trabalho com a educação psicomotora favorece este aprender a conhecer, a fazer, este aprender a conviver e a ser. Com este estudo, pude perceber o quanto é importante o papel do professor que por vezes é silencioso para ouvir com o corpo todo, individualmente cada criança; aquele que olha e vê a unidade e o coletivo, que registra e baseia sua prática no roteiro da turma, valorizando suas necessidades e demandas; aquele que problematiza, propõe viagens e leva as crianças a fazerem descobertas, que faz do conhecimento algo encantador, etc.

Com o desenvolvimento do projeto observei, ainda, a importância de estar atenta a cada criança, a cada acontecimento. Contemplei crianças criando estratégias para tomar objetos, agredir e não ter que responder pelo ato; manipulando situações. Pude entender que quando enxergamos e intervimos de uma forma justa, numa tonalidade branda, perguntando, dando oportunidade para a criança refletir e se

retratar, escutando pacientemente as crianças envolvidas e apresentando nossa percepção de adultos com coerência elas se mostram muito mais abertas. As brincadeiras do projeto possibilitaram uma parceria maior entre as crianças e a professora e todos se fortaleceram como grupo. A Psicomotricidade foi encontrada em todos os jogos e brincadeiras desenvolvidos.

1, 2, 3 Educação psicomotora te encontrei, agora é sua vez!

REFERÊNCIAS

BELO HORIZONTE. **Projeto Político Pedagógico UMEI Águas Claras**. Belo Horizonte, 2012.

BELO HORIZONTE. **Proposições Curriculares Para Educação Infantil**. Secretaria Municipal de Educação, 2014. V. 1.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 04. abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. Brasília, 1998. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 26. mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998. vol. 1, 2, 3.

DEBORTOLI. J. A. Educação Infantil e Conhecimento Escolar: Reflexão sobre a Presença do Brincar na Educação de Crianças Pequenas. In: Alysso. et al. **BRINCAR(es)**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

DEBORTOLI. J. A. et al. Projeto Brincar: Experiência e memória de brincadeiras na Educação Básica e na Formação de Professores. In: Alysso. et al. **BRINCAR(es)**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

DUARTE, R. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. Cad. Pesqui. São Paulo, 2002. n. 115, p. 139-154. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12. nov. 2015.

EDWARDS, Caroline; GANDINI, L. **As cem linguagens da criança: as abordagens de Reggio Emile**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FONSECA. V. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FUNICELI. A. C. d. S. **O Jogo Infantil e a Brincadeira numa Abordagem Sociocultural**. São Paulo: 2008.

KISHIMOTO, T. M. **O Jogo e a Educação Infantil**, São Paulo: Pioneira, 1994.

KRAMER, S. **A Política do Pré escolar no Brasil: A Arte do Disfarce**. 9. ed. São Paulo: Cortez 2011.

KRAMER, Sonia. **Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil:** para retomar o debate. Pro-Posições – vol. 13, n. 2(38) – maio/ago.2002

KUHLMANN. JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil:** Uma abordagem Histórica. Porto Alegre: Mediação 1998.

LIRA. A. C. M. **Problematizando o uso dos Jogos e das Brincadeiras na Educação das Crianças de 0 a 6 anos:** uma Análise de Proposta Exemplar. São Paulo: 2009.

MARIANO. S. M. F. **Brincadeiras e Jogos na Educação Infantil:** O Lúdico e o Processo de Construção de Sujeitos numa Turma de 4 e 5 anos. Uberlândia 2009.

MINAYO, M. C. S. (Org.); DESLANDES, S.F.; CRUZ NETO, O. GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MONTESSORI, Maria (1936) Hermann Röhrs. Trad. Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. Recife, Massangana, 2010 s.d. 142 p.: il. – (Coleção Educadores).

PEREIRA. E. T. Brincar e Criança. In: Alysso. et al. **BRINCAR(es).** Belo Horizonte: UFMG, 2009.

TREJO. C. C. **La Psicomotricidad y Educación Psicomotriz en la Educación preescolar.** Revista Didáctica Nueva Época. N°. 1. Octubre- Marzo Del 2004.

VYGOTSKY L.S. **A Brincadeira e seu Papel no Desenvolvimento Psíquico da criança.** Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. N°. # 8. Abril de 2007.

VYGOTSKY L.S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes 1991.