

que o significado do discurso dessas profissionais não tem a mesma conotação atribuída pelos estudiosos da infância. O discurso acerca do movimento da criança implica uma forma de manter um comportamento mais contido em sala de aula (entre eles, o não movimento) e assim atingir uma disciplina que viabilize o silêncio (dentre eles o corporal), elemento que ela parece considerar necessário ao processo de alfabetização. A professora não via esse momento como necessário para permitir a exploração do movimento autógeno ou ativo das crianças. Entendemos tal posicionamento na fala abaixo:

Eu acho que a criança ela tem muita energia. Então quando a gente trabalha o corporal com ela, a expressão corporal, é a gente que tem um resultado maior né (...) Se eu explorar a expressão corporal dela, quando eu for por “n” atividades, quando eu for trabalhar, eu vou falar na escrita, (...) ela vai ter uma maior concentração. Então isso que leva uma maior facilidade, maior compreensão. Então, a gente vê que é importante, só que no dia-a-dia da escola, isso passa despercebido, ninguém dá valor, ninguém valoriza, ninguém preocupa em trabalhar isso. (Entrevista com a professora regente, 10/11/2005)

Nessa discussão, a professora trouxe também em sua fala um pesar de que as crianças ali só possuem deveres e não direitos, dentre esses direitos, ao longo de nossas observações, podemos dizer que o movimento ativo é um dos mais privados, mas ela mesma, em sala de aula, cerceia esse direito.

Professora Regente: Durante alguns dias, nós poderemos ir ao parque. Mas lembra das palavrinhas mágicas que nós falamos, quem não respeitar vai ficar aqui na sala, quem não faz tarefa, quando vejo o colega pedir para fazer xixi só deve pedir se estiver com vontade. Na hora da fila, não precisa correr, machucar o colega, na hora do lanche, principalmente. Acredito que todo mundo tem o direito de ir ao parque, mas têm primeiro os deveres (Registrado em Diário de Campo 17-04-2005)

A desejada disciplina poderia ser alcançada com a ameaça de uma possível punição, que é sentida, geralmente, como privação da ação do corpo, seja ao privá-los de ir ao parque, ou mandar aquele que não segue as regras ficar sentado. É o corpo/movimento que é alvo de privação, visto que aí está um especial desejo entre as crianças.

1.2.2 A terça-feira chegou: atividades com a professora de Educação Física e PCC

A terça-feira era um dia muito aguardado pelas crianças da turma, pois ali estavam concentradas as aulas da professora de Educação Física e Professora Complementadora de Carga Horária (PCC). A terça-feira era o dia de planejamento da professora regente.

Esse dia iniciava-se com uma aula de *educação física*, que se estendia das 7 horas às 7 horas e 50 minutos, seguido de três horários⁴² com a *Professora Complementadora de Carga horária* (PCC), a qual começava suas atividades às 7 horas e 50 minutos, dava o intervalo para o lanche (nesse dia da semana, ocorria das 8 horas e 40 minutos às 8 horas e 55 minutos) e retomava suas atividades até às 10 horas e 40 minutos, seguida, novamente, pela professora de *Educação Física* até às 11h:25.

Nas terças-feiras, as crianças tinham permissão para trazer brinquedos de casa e, ao chegar à sala de aula, tiravam-nos da mochila, tanto para mostrar e atrair a atenção dos colegas, como para iniciar brincadeiras, ainda que isso não fosse autorizado pela professora. A professora de Educação Física, usualmente, esperava todas as crianças chegarem à sala (até 7h:15), para, então, iniciar a chamada. Nesse intervalo de tempo, caracterizado pela espera, a professora não propunha, normalmente, atividade alguma, mas a movimentação das crianças era repreendida por ela.

As atividades de educação física, durante o período observado, consistiram em ensaios de coreografias para serem apresentadas para a comunidade nas datas comemorativas, como dia do índio, festa junina, dia das mães... Tal fato se revelou em manifestações que condicionavam as músicas trabalhadas com alguma apresentação comemorativa. Nos períodos nos quais não havia atividades comemorativas previstas no calendário da instituição, as aulas de educação física eram trabalhadas com a interpretação gestual de músicas definidas pela professora. Além dessas propostas de atividades, observamos, também, algumas brincadeiras, normalmente, realizadas no final da aula, conduzidas por essa professora como: “água e terra”, “estátua”; “arremesso ao cesto”, “carrinho de picolé”, “coelho saiu da toca”, “boliche” e a “dança da cadeira”.

É interessante salientar como a professora de Educação Física buscava planejar atividades integradas com o trabalho desenvolvido pela professora regente, como ela mesma destacou estava sempre buscando brincadeiras, músicas, jogos..., relacionados com o que as crianças estavam trabalhando em sala de atividade com a professora regente. Por exemplo, enquanto as crianças trabalhavam com o folclore, a professora de Educação Física explorava as brincadeiras folclóricas.

⁴² Na terça-feira, há a particularidade da divisão do tempo por horários de cinquenta minutos como forma de organização entre as atividades da professora de Educação Física e a PCC, o que não ocorre nos demais dias da semana, nos quais apenas a professora regente ministra as atividades.

As atividades de educação física eram desenvolvidas, algumas vezes, dentre da sala de aula, outras no quiosque. Para a realização das atividades na sala, a professora afastava as mesas e usava o espaço central (FOTOS 21 e 22), espaço este utilizado mesmo em dias ensolarados, já que, para ela, a possibilidade do movimento era a mesma dentro ou fora da sala.

Porque para mim eles estão tendo movimentação do mesmo jeito, porque eu afasto todas as cadeiras, todas, todas mesmo, eu chego elas para lá, lá são vinte oito, eu coloco quatorze carteiras encostadas de lado e de outro tudo encostado na parede, fica um espaço enorme para eles (Entrevista com a Professora de Educação Física, 27/10/2006).



FOTO 21: Atividade de Educação Física desenvolvida em sala (03-05-2005)

Fonte: Leonice M. Richter



FOTO 22: Atividade de Educação Física desenvolvida em sala (28-06-2005)

Fonte: Leonice M. Richter

A professora de Educação Física, como observamos, apresentava constante irritabilidade diante da movimentação das crianças. Contraditoriamente, dentre as professoras da turma, era ela que mais buscava um rigor quanto à limitação do movimento das crianças. Essa dificuldade em permitir o movimento das crianças pode ser percebida na própria fala da professora:

Eu tenho um sério problema (...) Deus encaminha a gente para as coisas certinho, se eu desse aula, se eu fosse professora regente, eu teria dó dos meus alunos, porque eles não iam poder nem piscar. (...) Eles [crianças] iam ficar só olhando para frente, só para mim. Só para mim e para o quadro. (...) Eu descobri isso dando aula de educação física, eu sou muito autoritária. Eu descobri isso depois que eu estou dando aula para os meninos. E a professora lá no curso de educação psicomotora ela fala assim: __ “uma aula de educação física não tem jeito de não fazer barulho, não tem jeito de não ter alguma algazarra”. E, eu, tem hora que eu quero por limite para os meus alunos. (Entrevista com a professora de Educação Física, 27/10/2005).

A aula de educação física, pela sua própria dinâmica de atividades que envolvem diretamente o corpo, gera excitação e agitação das crianças. Como compreender essa dificuldade de conviver com o movimento das crianças? Observamos que, na realidade,

mesmo na atividade de educação física, o movimento constantemente é associado à indisciplina, e por isso é cerceado, normalmente, de forma autoritária, como a própria professora afirma - *eu sou muito autoritária*. Segundo Reich (1975, p.25), “é mais fácil exigir disciplina e impô-la autoritariamente do que ensinar as crianças a sentirem prazer no trabalho independente”.

Na verdade, a agitação das crianças nas aulas de educação física era compreensível, pois, como as crianças quase não desfrutavam de atividades que trabalhassem o movimento ao longo da semana, que permitissem a exploração de áreas mais livres, no momento dessa aula, elas ficavam totalmente eufóricas, pois entravam em contato com diferentes estímulos que a área externa oferecia, como os raios de sol, o vento, espaço amplo e livre, a possibilidade de movimentos livres. Elas pareciam, muitas vezes, “explodir” em movimento, o que, certamente, acabava por dificultar o próprio trabalho dessa professora e gerar muito atrito da professora com as crianças. É quase impossível para a criança que convive com essa rotina ao longo da semana conter esse movimento e sensações⁴³ corporais, ao se encontrar na aula de educação física.

Na terça-feira, como destacamos anteriormente, a rotina do dia era composta também pela PCC. Essa professora iniciava, normalmente, suas atividades com uma oração, que era realizada por uma criança escolhida por ela.

Nessa aula, o trabalho era dividido em atividades dentro da sala e fora da sala. Dentro da sala, o trabalho mais recorrente era preparar materiais para as datas comemorativas, como bandeirinhas para festa junina, fazer colagem na semana do dia dos índios. Nos dias em que essas datas comemorativas não se evidenciavam, as crianças faziam um desenho sobre a história lida no dia pela professora, faziam trabalhos com pintura. Algumas vezes, as crianças escolhiam um livro, folheavam-no e depois uma criança era selecionada a contar a história de acordo com as ilustrações.

As atividades que aconteciam fora da sala, por sua vez, eram divididas entre o momento de brincar com os brinquedos das crianças trazidos de casa e o parque livre. Enquanto brincavam com os brinquedos, elas não podiam brincar nos brinquedos do parque, deviam permanecer apenas no quiosque. Depois, elas deixavam os brinquedos guardados no quiosque e eram liberadas para brincar no parque, mas já não podiam brincar com os brinquedos de casa.

⁴³ Consideramos aqui a definição de Lowen (1983, p.55) para sensação: “sensação constitui a percepção de algum movimento ou evento corporal interno”.

Nessa lógica, a professora privava as crianças das escolhas mais simples, pois, mesmo no espaço aberto da escola, fora da sala de aula, tudo era definido pela professora, não se permitia a participação da criança nas decisões. Como desenvolver a autonomia, se não há espaço para construção dessa autonomia. O episódio abaixo aponta para a rigidez da rotina, mesmo quando essa professora organizava seu trabalho na área externa com as crianças.

Professora: Não é para brincar no parque;

Criança: Mas eu não tenho brinquedo;

Professora: Então vai sentar; (Passam alguns minutos e Paulo Lucas se levanta e se pendura na trave de futebol)

Professora: Mas será possível. Se você ficar fazendo isso na hora do parque você vai ficar sentado; (Registro em Diário de Campo, 28/06/2005)

O tempo de permanência fora da sala na terça feira, com a PCC, variava muito, pois, estava condicionado ao andamento das outras atividades em sala. A média de permanência nesse espaço era de, aproximadamente, 50 minutos a 1 hora. Desse tempo, eram destinados cerca de 20 minutos para o momento dos brinquedos de casa no quiosque e o restante para o parque, ou seja, cerca de 30 minutos. O movimento livre era muito desfrutado pelas crianças, o espaço era amplamente explorado.

Na rotina da turma, o momento no qual o movimento corporal é mais viável de ser explorado - parque - está condicionado ao tempo das outras atividades realizadas em sala. Esses momentos mais livres de movimento ativo foram organizados junto às atividades da PCC, função criada pela Secretaria Municipal de Educação⁴⁴, com o objetivo de cobrir o horário de módulo da professora regente, como a própria PCC concluiu:

... o Professor Complementador, é só para complementar a carga horária, só por causa dos módulos, para cobrir, para acontecer os módulos. (Entrevista com a PCC, 28/10/2005 - nossos grifos)

Ao perguntar a essa professora sobre o papel da PCC, qual seria o objetivo do seu trabalho, ela destacou:

... A gente começou de uma forma depois foi adaptando, mudando, depois decidi por fazer só mesmo as partes de parque, brincadeira (...) Era para dá só brincadeira, parque, essas coisas, uma história, (...) mais eu faço brincadeiras, os meninos levam brinquedo, tem meia hora de brinquedo, meio hora de parque, de

⁴⁴ Segundo a PCC a Secretaria Municipal de Educação não disponibilizou nem organizou um meio de tornar explícito o que deveria orientar o trabalho desses professores, “surgiu assim, meio (...) sem muita explicação” (Entrevista PCC, 28-02-2005).

música, essas coisas, mais mesmo com a expressão corporal. (Entrevista com a PCC, 28/10/2005)

... Mas aquela aula de PCC fica meio difícil falar o que espera, porque não é uma coisa assim... objetiva, que você tem que alcançar algum objetivo, a gente está mais para os meninos extravasar, brincar, as brincadeiras (...) Não é uma coisa assim, é uma coisa mais livre. (Entrevista PCC, 28/10/2005).

Sem muita definição sobre o que realmente deveria ser explorado por essa profissional, foram selecionadas atividades cujo grau de importância atribuída a elas se mostravam claramente secundarizados “— só mesmo as partes de parque...”. Para tanto, não precisam, segundo a PCC, do acompanhamento da pedagoga no processo de planejamento. A escola tem como interesse central a leitura e a escrita, por isso, atividades como desenho, histórias, pintura, parque, brincar, movimentar... ficam espremidas e isoladas no horário da PCC, ou seja, essa professora fica responsável por atividades, na visão das profissionais da instituição, que não merecem a atenção e orientação cuidadosa. Diante da pergunta de como é a orientação da pedagoga em relação à organização do trabalho desenvolvido por ela, a PCC ressaltou

... Olha essa pergunta fica difícil, porque a gente sentou nas primeiras aulas, depois para o PCC a gente não sentou mais, ela [pedagoga] deixou livre. Até outro dia ela me falou: — “é para deixar livre” (...). Para o PCC ela não me orienta. (Entrevista PCC, 28/10/2005)

Dentre as atividades propostas pela PCC, o momento do movimento corporal estava presente. Mesmo entre essas atividades, ele aparecia com um grau de valor ainda mais reduzido, pois o tempo dessa atividade era definido, normalmente, de acordo com o término das outras atividades organizadas por ela.

Entretanto foi no momento livre na área externa que observamos, ao longo dos meses em que acompanhamos a rotina da turma, a riqueza e criatividade das crianças em relação à exploração do seu corpo, movimentos que elas descobrem ser capazes de realizar. Ali, por exemplo, criavam formas e movimentos diferentes de descer no escorregador, ou mesmo de subir nele, pois era comum as crianças não subirem pela escada, mas sim, pela própria rampa de escorregar, como vemos na foto 23 a seguir. A descoberta de diferentes movimentos ao explorar os brinquedos leva a uma variedade de posições, ações e sensações corporais que também são apreendidas. O que marca uma iniciativa, a busca das próprias crianças por conhecer seu corpo e os movimentos que é capaz de realizar.



FOTO 23: Crianças subindo pela rampa do escorregador (07-06-2005)

Fonte: Leonice M. Richter

O que marca de forma mais veemente a rotina da instituição pesquisada é a adaptação das crianças a estruturas de comportamento corporal já cristalizadas em outros níveis de ensino, ou seja, formata o corpo das crianças a ficarem horas sentadas e olhando para um foco de atenção, ora a professora, ora a folha de atividade.

Portanto, o corpo e o movimento da criança não são trabalhados valorizando uma concepção de desenvolvimento infantil global (cognitiva, afetiva, motora e social), mas sim voltada para uma concepção de educação infantil propedêutica (pré-seis com o qual trabalhamos), que visa à preparação para o ensino fundamental (corporal e psicológica), realizando, essencialmente, uma rotina que privilegia o desenvolvimento cognitivo da criança como se este pudesse ser separado dessas outras dimensões.

1.3 Organização do Trabalho Docente

A partir do exposto nesse trabalho, percebemos que a atuação do trabalho docente é, cotidianamente, coerente com uma forma de conceber as crianças como sujeitos a serem preparados para se adequarem ao ensino fundamental. Na verdade, é essa concepção que

norteia a organização da escola e também o planejamento das professoras. Isso tem-nos revelado que não há um planejamento visando às reais necessidades das crianças.

A Secretaria Municipal de Educação ao definir orientações para as instituições de educação infantil, elaborou um documento – Diretrizes Curriculares de Educação Infantil – norteador do trabalho nessas instituições. No entanto, pelo que observamos a instituição em referência não se direciona por esse documento nem pelo Referencial Curricular Nacional⁴⁵, que, desde 1998, traz parâmetros de orientação para o trabalho da criança pequena pautados em uma concepção de criança na condição de sujeito histórico/social, que apresenta diversas linguagens a serem exploradas. Dentre elas, enfatiza a linguagem corporal, via movimento, fato ocultado no documento do município de Uberlândia.

Indagada na entrevista sobre os referenciais norteadores da instituição, a pedagoga apontou além do documento do município, outras diretrizes teóricas:

... a gente sempre esta lendo outros teóricos, por exemplo, a gente já leu “Inteligência Emocional” do Daniel Goleman, que vem muito no sentido de auto-ajuda no relacionamento pais e filhos. Porque é importante também a gente ter um referencial para fazer um trabalho com os pais... Eu até acabei de ler um livro do Içami Tiba que fala da relação professor aluno. Então, ele fala de um novo paradigma que está surgindo dentro das escolas, que é a questão da teoria relacional. Muito bom! Então, ele fala que a família está deixando de fazer o seu papel, e a escola, por sua vez, ela não está preparada para cumprir o papel da família, então, o professor está se deparando com um novo paradigma dentro da escola. Então, ele precisa buscar ajuda, ele precisa se preparar para esse novo paradigma. Saber como lidar com isso. Então, a gente tem lido esse: “Quem ama educa”, também do Içami Tiba. Muito bom! Nós ainda não lemos, mas eu já li, quero estar lendo com as meninas também. Então, além das teorias tem livros de auto-ajuda, artigos em revistas que a gente está sempre lendo. (Entrevista com a Pedagoga, 01-11-2005).

A base referencial das profissionais da instituição não está alicerçada na discussão sobre a concepção da criança, sobre a compreensão de desenvolvimento infantil, que deveria orientar o trabalho das profissionais. A falta de uma referência mais consistente explica a prática observada por nós na escola, na qual se constata a falta de clareza do que é realmente importante para o desenvolvimento da criança no espaço da educação infantil.

⁴⁵ Apesar das críticas tecidas sobre este documento, ele constitui um avanço na história da educação infantil brasileira.

Embora, na escola, se fale em desenvolvimento global da criança, como foi apresentado para os pais em uma reunião, na prática, há muita dificuldade para a concretização desta meta, pois parece que o central é sempre a escrita e a leitura. Ao analisarmos esse discurso, percebemos que as profissionais da instituição na realidade viam o desenvolvimento global envolvendo a lógica da maturação, assim, além de não se orientar em um trabalho que valorizasse as diversas dimensões do indivíduo, usavam também essa fala para desresponsabilizar a instituição na alfabetização de todas as crianças, pois aquela que não aprendeu a ler e escrever, usa-se como justificava que não estava com maturidade para isso, e a metodologia nunca era posta em discussão. Ao ser indagada sobre o significado de desenvolvimento global, expressão muito utilizada pelos profissionais da instituição, a professora teceu as seguintes considerações:

A escola coloca muito isso. (...) eu acredito que ela coloca como desenvolvimento global, ela julga a maturidade, então assim se uma criança não conseguiu fazer, não teve o desenvolvimento da leitura e da escrita, ela [pedagoga] leva para a maturidade. (Entrevista com a Professora Regente, 14-11-2005)

Na organização do trabalho docente da professora regente, o trabalho envolvia, basicamente, folhas mimeografadas, como já destacado anteriormente, buscando desenvolver a alfabetização.

No momento da entrevista, a professora refletiu sobre as manifestações das crianças (dentre elas, as corporais), que, geralmente no cotidiano da escola, passavam despercebidas, reconhecia que as atividades propostas por ela não atendiam às expectativas das crianças. Sentia-se frustrada, como explicitou na fala abaixo, embora soubesse teoricamente o que era importante no trabalho com a criança, mas, no cotidiano da instituição, não conseguia incorporar isso em sua prática.

... eu tenho consciência de que se eu tivesse desenvolvido um outro trabalho, numa outra... de uma outra forma... eu tenho consciência de que poderia ter ajudado bem mais... e acaba que eu não fiz... eu sei que é importante, eu sei que tem que fazer, mas por tudo, pela proposta da escola, pelos profissionais da escola acaba que a gente vai, vai indo, em outra direção... (voz de lamentação) (Entrevista com a Professora Regente, 14-11-2005).

A professora de Educação Física, no trabalho com as apresentações, desenvolvia um trabalho cujo objetivo central focava-se em apresentações para a comunidade. Ao observarmos as atividades de ensaio das apresentações, percebíamos a preocupação que envolvia esse trabalho, pois envolvia a avaliação que as pessoas que compunham a platéia

(geralmente, familiares das crianças) teriam da instituição. Essa função de fazer a “política de boa vizinhança” acabava ferindo as necessidades e interesses das crianças, visto que, assim, não ocorriam atividades que realmente visassem ao desenvolvimento dela. Tomemos o exemplo do episódio abaixo, em que a professora refere-se ao planejamento dos ensaios da música “Escravos de Jó”, que seria apresentado pelas crianças à comunidade no dia festivo de inauguração da pintura da escola. Diante da dificuldade das crianças nos ensaios da música, a professora ficava mais frustrada. Quando a apresentação não acontecia da forma como foi programada e ensaiada, decepçiona-se. Diante disso, a professora não analisou as dificuldades que as crianças tiveram ao realizar a apresentação, evidenciando que a finalidade daquela atividade não era a aprendizagem e o desenvolvimento da criança e, sim, conseguir fazer uma apresentação na qual a platéia avaliasse positivamente o trabalho da escola. Pelo visto, não se cogitou sobre a possibilidade daqueles ensaios não terem sentido para as crianças e, por isso, não haver sentido para elas se empenharem. A criança, realmente, não tem interesse por aquilo que não é significativo para ela. Este princípio foi esquecido pela professora.

... quando foi agora no folclore, nós fizemos [apresentação] “Escravos de Jó”. Como era para inaugurar a escola, aí convidou pessoas de fora. Aí eu sei que nós tivemos que mudar tudinho como que joga a música, como faz o jogo dos toquinhos...E eles sabiam o que eles tinham que fazer. Só que aquela coisa, assim, que parece que está dormindo, que não acordou ainda... Então eles tinham noção do que eles tinham que fazer, mas, por raciocínio lento, não sei te explicar o que é, falta de interesse, eles não deram conta, nós tivemos que modificar tudinho por causa disso (...) Eu enxergo a turma, eles são assim..., não é que eles não dão conta, eles dão conta do que é proposto, mas eu acho que é falta de interesse, eu não sei se é falta de interesse, amadurecimento da turma. Eu sei que igual eu te falei do Escravo de Jó, que eu tive que mudar tudinho porque eles não davam conta, na hora que passar aquele toquinho de um para o outro, juntava tudo, virou a maior confusão, isso foi um mês de ensaio, um mês! (...) Não deu certo. Nós tivemos que só passar o toco, normal, cantava a música, não fez zigue, zigue, zá, não. Nossa! Eu fiquei contrariada de um tanto... (Entrevista com a professora de Educação Física, 27/10/2005).

Outro caso que nos fez refletir sobre o real objetivo dos ensaios ocorridos na educação física foi a dança de quadrilha para a festa junina. Durante as aulas em que ocorriam os ensaios, penas as crianças cujas mães autorizaram e se comprometeram a trazer a criança para o dia da quadrilha participaram dos ensaios. Aquelas que não tinham autorização ficavam sentadas olhando as demais crianças em atividade. Evidenciava-se que tais atividades tinham a função de preparação para a apresentação, sem um propósito planejado por ser um elemento importante para o desenvolvimento infantil.

A instituição de educação infantil não pode ficar à mercê de organizar o seu trabalho em torno do que os pais consideram bonito, não temos que mascarar, mostrar o que eles querem ver, é necessário olhar para as crianças e perceber o que, realmente, é importante para elas. A organização do trabalho docente da professora de Educação Física não olhava para as necessidades corporais da criança, o que deveria ser o objetivo central das suas atividades. Quanto à organização do trabalho da PCC, como já evidenciado, sem uma função bem definida, atrelava suas atividades, usualmente, às datas comemorativas definidas no calendário da escola.

Diante do exposto nesse primeiro eixo, que enfatiza a compreensão do movimento corporal e a dinâmica institucional, podemos observar como o espaço, a rotina e a própria organização do trabalho docente não estão preparados para acolher as manifestações e o movimento corporal, e este nem mesmo se constitui em foco de atenção por parte das profissionais.

Percebemos que o planejamento, tanto da professora de Educação Física quanto da PCC, estava muito influenciado pelas datas comemorativas. Ao olharmos para o espaço físico, a rotina e o planejamento, vemos que, desde cedo, as crianças vão aprendendo a maltratar o corpo, diante de rotinas cansativas, da falta de atenção para as suas necessidades, falta de espaços, de um planejamento que valorize as necessidades corporais, dentre elas, o movimento.

Entretanto, percebemos que o próprio estado de saúde do professor interfere na forma como este se relaciona com o movimento ativo da criança. Por exemplo, a professora regente, por vezes, parava a aula, fechava os olhos, punha a mão no rosto, estava exaurida, esgotada, estressada. Os seus problemas de saúde estavam cada vez mais visíveis (labirintite, voz sumia, enxaqueca). O trabalho em dois períodos, a família, falta de tempo impõem muitos bloqueios, pois uma situação de expansão das crianças parecia a invadir, então, buscava mantê-los em seus lugares e em silêncio. Como no dia em uma criança se aproximou dela e, sem ouvir o que a criança queria, mandou-a sentar-se e “explodiu” com a seguinte expressão: “sinto às vezes que dou mais atenção para essas crianças do que para os meus filhos”. Essa professora vivia um conflito, parecia criticar-se e indagar-se: “como pode participar de atividades prazerosas, dar atenção as crianças, enquanto não consegue cuidar bem de seus filhos”. Apresentamos essa questão por entendermos que as relações na escola são muito complexas, não basta perceber que as professoras têm dificuldade de trabalhar com atividades que levem a gerar o riso, o movimento..., temos que compreender o emaranhado de fios que forma a rede do nosso cotidiano.

Compreendemos, portanto, que isso influia, assim como vários outros fatores, diretamente, na forma como agia com o movimento das crianças, questões que, diante da limitação deste trabalho, não podemos adentrar de forma mais completa.

EIXO 2: INTERAÇÃO PROFESSORAS/CRIANÇAS COM AS FORMAS DE MOVIMENTO

Como já indicado no capítulo II deste trabalho, o referencial walloniano discute a existência de três formas de movimento⁴⁶: o Movimento Passivo ou Exógeno, o Movimento Ativo ou Autógeno e o Deslocamento de Segmentos Corporais ou de Frações. À luz desta teoria, conduzimos a análise do movimento das crianças observadas no dia-a-dia da instituição, levando-se em consideração as reflexões tecidas no primeiro eixo de estudo deste capítulo, que versa sobre a forma de organização e utilização do espaço nessa instituição, a rotina que envolve a turma pesquisada e a forma de organização do trabalho das professoras, ou seja, é dentro da lógica apontada no primeiro eixo em que se dá o movimento, que ele será, neste segundo eixo, analisado.

2.1 Movimento Passivo ou Exógeno: Equilíbrio da Criança Diante no Mundo

Como movimento de equilíbrio, o movimento passivo ou exógeno está sob a dependência de forças externas, principalmente a gravidade, e ocorre desde a vida intra-uterina, possibilitando a adaptação da criança ao meio, ao mundo. São movimentos de respostas, de compensação e de reajustamento do corpo.

⁴⁶ Wallon ao realizar suas discussões sobre o movimento não as fez no âmbito escolar, mas esse autor contribuiu muito para as reflexões sobre o movimento da criança pequena, seja no ambiente escolar ou fora dele, pois ele atribuiu à função motora e à tonicidade um sentido humano. Embora Wallon tenha concentrado seus estudos sobre o movimento, essencialmente, referindo-se aos três primeiros anos de vida, utilizamos suas reflexões e as estendemos à análise desta pesquisa, que versa sobre crianças de 5 e 6 anos, por compreendermos que, independente da idade, essas três formas de movimento compõem o sujeito, ou seja, o constitui (e também se transforma) ao longo da sua vida. Entendemos que na faixa etária de 0 a 3 o processo de desenvolvimento da criança em relação ao movimento (principalmente se tratando do movimento passivo ou exógeno e o movimento ativo ou autógeno) é mais acentuado, mas consideramos que sempre estamos vivendo novas experiências, ampliando nossas sensações e possibilidades corporais. Portanto, utilizamos as três formas de movimento apontadas por Wallon, explorando a riqueza de suas discussões e procurando contribuir com o estudo do movimento na criança pequena, nesse caso, de 5 a 6 anos.

Essa forma de movimento, na idade das crianças pesquisadas (cinco a seis anos), já se encontra bem desenvolvida, ela que já passou da posição de deitada à posição de sentada, desta à posição de joelhos e, finalmente, chegou à posição em pé. Nessa idade, como observamos em muitos momentos, a criança busca realizar posições corporais mirabolantes, brincando com o movimento de equilíbrio de seu corpo. Tais movimentos desenvolviam-se principalmente no momento do parque (somente nas terças-feiras), com a utilização dos brinquedos disponíveis nesse espaço, ou mesmo na exploração natural daquele meio.

Quanto à exploração do movimento exógeno direcionada pelas professoras, ao longo das observações da turma, não percebemos atividades propostas que levassem a explorar esse tipo de movimento, mas vale destacar que as crianças, no momento do parque, em que se encontram mais livres, quando não havia atividades direcionadas pela professora, exploravam muito essa forma de movimento, ou seja, movimentos que, ao serem realizados pela criança, a levam à busca de reequilíbrio do corpo, de reajustar-se diante da dependência de forças exteriores. Portanto, ainda que as professoras não direcionavam atividades específicas na intenção de desenvolver esse tipo de movimento, as crianças o trabalhavam, como, por exemplo, ao fazerem o percurso da trilha de toquinhos (FOTO 24), buscando equilíbrio, utilizando o auxílio dos braços, observando, imitando, aprendendo com os colegas.



FOTO 24: Criança seguindo percurso de toquinhos (17-06-2005)

Fonte: Leonice M. Richter

Para a instituição em referência, o momento do parque é visto como “passatempo”, perdendo a percepção de que ele está cheio de vida, cheio de possibilidade de aprendizagem. Pela limitação do horário de permanência no parque - trinta a quarenta minutos por semana - e pela forma como as profissionais se referem a ele, é notório que no dia-a-dia não se dá muito valor a esse momento da rotina.

Iniciar o percurso de toquinhos de madeira, buscar estratégias corporais de equilíbrio e conseguir chegar ao final sem cair - existindo ou não platéia - aponta para uma construção da criança que, nessa idade, de acordo com o referencial Walloniano, está no estágio do personalismo. A criança está voltada para o enriquecimento do eu e a construção da personalidade, em que cumprir o percurso significa, também, a conquista de autonomia e a tomada de consciência de si. Passar sobre os toquinhos não é simplesmente algo mecânico, pois firmar-se diante das forças externas, garantindo o equilíbrio corporal - movimento exógeno - também dá autonomia na própria definição de onde e como explorar o espaço que lhe é disponibilizado, instigando o processo de diferenciação eu-outro. Trabalhar essa segurança é essencial em um momento intenso da construção da personalidade do indivíduo.

Ao buscarem o equilíbrio sobre o gira-gira (FOTO 25), ao descerem o morrinho de terra, ao subir no escorregador pela rampa e não pela escada, formas de contato da criança com um espaço onde a própria superfície não é apenas plana, são essenciais para o desenvolvimento das varias dimensões do indivíduo, dentre elas, a psicomotora.



FOTO 25: Crianças se equilibrando no gira-gira (17-06-2005)

Fonte: Leonice M. Richter

Ao longo das observações da rotina escolar, observamos que, geralmente, no parque, as crianças, em algumas ocasiões, intensificavam a possibilidade do desequilíbrio do corpo subindo em cima de objetos estreitos, imitando animais saltando, correndo pela superfície desnivelada. Agindo dessa forma, elas trabalhavam com o movimento exógeno. Esses desafios corporais, colocando a prova o movimento exógeno, levam-nas a muitos acidentes comuns nessa idade, mas também a muito conhecimento. Na foto 25 observamos as crianças no gira-gira numa diversidade de ações, participando da exploração do brinquedo.

Outro ponto que destacamos em nossas observações foi o envolvimento do brincar de forma cômica com o próprio movimento exógeno. O ato de tropeçar⁴⁷ foi usado, muitas vezes, pelas crianças propositadamente como forma de brincar com uma possível falta de equilíbrio do corpo. Usar o corpo, dessa forma, é compreensível pelo próprio momento de desenvolvimento do personalismo, caracterizado pela necessidade de chamar atenção, fazer graça, ser admirada. Por isso, ao intensificar uma falta de habilidade do movimento, torna a ação motivo de divertimento, como observamos na foto 26, em que uma criança vê nas duas colegas a platéia, enquanto se movimenta como se tivesse perdido o equilíbrio corporal. Fazendo assim, a criança também garante uma exploração do corpo e, possivelmente, maior conhecimento dessa forma de movimento, já estruturada nessa fase de seu desenvolvimento.

Ao focarmos nosso olhar sobre o movimento corporal da criança, percebemos também movimentos e gestos “exagerados”, tornando a situação cômica de forma proposital, situações corriqueiras, como tropeçar, bater a cabeça, andar cambaleando como se estivesse tonto. Os gestos exagerados estão muito relacionados à platéia, a criança faz graça, chama a atenção, especialmente dos colegas, visto que as professoras não estavam abertas a essa forma de manifestações. Segundo Wallon, como destacamos anteriormente (CAPÍTULO II), as crianças na faixa etária entre 5 - 6 anos necessitam do olhar, da atenção, da admiração do outro, o que é muito importante para a construção da sua subjetividade.

Apesar da proibição de determinadas ações das crianças na sala de aula, observamos alguns episódios em que elas burlavam o comportamento requerido pelas professoras e, quando estas percebiam, ocorriam repressões. No entanto, o quiosque e o parque foram o meio em que essas situações se fizeram mais presentes. As crianças brincavam com a expressão corporal, o que nos faz entender que isso fazia parte da sua aprendizagem.

⁴⁷ Tropeçar: Dar com o pé involuntariamente; esbarrar; encontrar empecilho ou obstáculo inesperado.



FOTO 26: Imita o tropeçar (13-06-2006)

Fonte: Leonice M. Richter

No trabalho da professora regente, ao longo dos meses observados, não ocorreu a organização de atividades a fim de mobilizar o envolvimento das crianças nesse tipo de movimento. Somente nas terças-feiras, como apontado no primeiro eixo, ao discutirmos a rotina da instituição, as crianças contavam com maior possibilidade para desenvolver essa e as outras formas de movimento, mesmo que as professoras não indicassem ou organizassem atividade para esse fim. Em relação à professora de Educação Física, observamos propostas de atividade, como, por exemplo, atividade com o elástico, a brincadeira do carrinho de picolé, que, ainda que não organizada com essa intenção, acabam por trabalhar com a exploração de movimentos de busca do equilíbrio corporal pela criança.

Portanto, na turma de pré-seis, o movimento passivo ou exógeno das crianças esteve presente em atividade e ocasiões, geralmente, provocas pelas próprias crianças na exploração do espaço e objetos presentes na instituição. As professoras não identificam esse tipo de movimento, e, conseqüentemente, não há a sua exploração intencional. O movimento quando mencionado é concebido somente como deslocamento no espaço.

Como a própria professora regente destacou, ela não conseguia compreender ao certo o tema da pesquisa da qual aceitou participar, pois não entendia o que poderia ser discutido sobre o corpo, sobre o movimento, o que é compreensível, visto que, ao longo de sua formação, tanto inicial quanto continuada, não partilhou de discussões sobre esse tema:

... até, quando você entrou na sala eu tive várias perguntas, porque eu achava muito interessante, o movimento..., assim, ajudar no desenvolvimento da turma, no desempenho do professor... . Até mesmo agora recente, eu fui fazer um simpósio e eu fui para a oficina do movimento, mas é... eu saí de lá bem frustrada, eles colocaram o movimento em cima de teatro. Sabe? Fizeram encenações com a gente, brincadeira. Assim relacionando, eu não consegui fazer essa relação com a prática do professor no dia-a-dia. (Entrevista Professora Regente, 14/11/2005)

Se olharmos realmente para a criança e não idealizarmos, hipoteticamente, o que é importante para ela, perceberemos por que ela fica tão bem e participativa na exploração dos espaço livre, que desafia o seu corpo a novos movimentos, pois o próprio processo de desenvolvimento que ela está vivendo aponta para essa necessidade do corpo. Ao negarmos isso nas instituições de educação infantil, estamos limitando o próprio processo de desenvolvimento da criança.

Para ocorrer a valorização do movimento, esse profissional deve estar consciente do significado do movimento para o desenvolvimento infantil, o que depende de uma formação na qual se adentre de forma mais específica na compreensão do desenvolvimento infantil e o professor consiga incorporar isso em sua prática. O movimento passivo ou exógeno marca a forma de posicionamento da criança diante do meio físico, seu equilíbrio diante dos obstáculos, algo que envolve seu tônus muscular, mas que também se relaciona com o posicionamento e a postura diante da vida, envolvendo, assim, as próprias características psicológicas do indivíduo.

2.2 Movimento Autógeno ou Ativo: Fonte de Atrito Entre Professoras e Crianças

O movimento autógeno ou ativo refere-se ao movimento de locomoção e apreensão, é a possibilidade de explorar os espaços e objetos do nosso meio. Ele viabiliza a autonomia para explorar o mundo que nos cerca, para onde se deseja ir, o que desejamos manusear, conhecer. Envolve, diretamente, a construção da autonomia do sujeito ao ser explorado.

Assim, foi principalmente essa forma de movimento ativo que observamos, ao longo da pesquisa, constituir-se fonte principal de tensão nas interações entre as professoras e as

crianças. Mas com as professoras (Professora Regente, Educação Física e PCC) esse conflito assumia particularidades.

O trabalho realizado pela professora regente era quase que exclusivamente no espaço da sala de aula, com atividades que requeriam atenção concentrada e imobilidade, em que, como já ressaltamos anteriormente, as crianças permaneciam mais de três horas sentadas (FOTO 27).



FOTO 27: Extenso período de imobilidade exigido das crianças (13-05-2005)

Fonte: Leonice M. Richter

De um lado, a professora controla o comportamento e de outro a criança, com muita energia e disposição para se movimentar, sente-se impulsionada a burlar essa exigência da professora, o que conseqüentemente engendra situações conflituosas. Segundo Pereira (1992), esse desencontro de intenção gera desperdício de energia para ambas as partes e se caracteriza como responsável pelo ambiente de mal-estar. Durante o período observado, eram constantes as falas abaixo pronunciadas pela professora regente.

- Eu não estou entendendo porque chegaram e estão em pé na sala;
- Marcos e Caroline eu quero os dois sentados (Registrado em Diário de Campo, 04-04-2005)
- Eu ando pela sala, vocês não, vocês sentam (Registrado em Diário de Campo, 06-04-2005)

As crianças já haviam incorporado a relação direta entre fazer atividade e a imobilidade e a passividade corporal. Associavam fazer tarefa com a posição sentada, era algo já “decorado”, embora nem sempre cumprido pelas crianças. Entretanto essa relação entre atividade e esse comportamento de imobilidade era burlada pelas crianças, principalmente nas aulas da PCC e da Professora de Educação Física, e, conseqüentemente, os atritos com essas professoras, eram mais freqüentes. As crianças, por estarem mais acostumadas a ficar sentadas com a professora regente e condicionadas ao espaço da sala de aula, acompanhadas de constantes repreensões, cristalizavam a obediência esperada.

- Para de ficar mexendo, se rastejando, presta atenção.
- Tem que parar de rir Aline, é muito bom ser feliz, mas na hora da atividade tem que ficar quieta. (Registrado em Diário de Campo, 04-04-2005)

No episódio abaixo, essa questão também se evidencia:

Professora Regente: Licença turma, mas eu tenho que parar para ver como o Vanderlei vai resolver o nosso problema.

Professora Regente: Em Vanderlei, você não tem vergonha de eu ter que parar a aula para dar bronca? O que você vai fazer Vanderlei?

Vanderlei: Ficar sentado. (É interessante destacar que essa criança raramente se levantava)

Professora Regente: Só isso?

Vanderlei: Ficar em silêncio.

Professora Regente: E para de fazer essa cara, ficar aí rindo. (Registrado em Diário de Campo, 15-04-2005)

Como o momento de permanência em sala é tão extenso e a inércia é excessivamente cobrada, chegam determinados momentos em que as crianças já não suportam tal situação e, por isso, afloram as situações de tensão. Essa forma de organização aponta para inadequações da instituição para com as necessidades da criança, dentre elas, a falta de momentos da rotina em que elas tenham condições de realizar o movimento autógeno. Se para um adulto permanecer muitas horas sentado gera cansaço, para a criança isso é ainda mais pesaroso, o que era percebido pela própria expressão de cansaço e desânimo das crianças⁴⁸, o que pode ser observado nas fotos abaixo (FOTOS 28 e 29), em que a professora explica a atividade e

⁴⁸ Sabemos que a forma como as professoras trabalham com o corpo e o movimento da criança está envolvida com a própria concepção de criança e do desenvolvimento infantil. Essa concepção orienta a metodologia de trabalho. O cansaço e o desânimo das crianças, portanto, revela a relação desse sujeito com uma organização escolar que pouco atende às suas expectativas.

por parte das crianças pouca atenção é manifestada. Em outra situação (FOTO 30), a criança deixa cair o lápis e fica se movimentando ativamente no chão, o que não era necessário praticamente para pegar o lápis, mas era necessário corporalmente, por isso, ela utiliza tal pretexto para se movimentar, e foi com esses mecanismos que nós percebemos, em nossas observações, que a criança dava conta de suportar a rotina que lhe era imposta.



FOTO 28: Momentos de atenção e dispersão (17-06-2005)
Fonte: Leonice M. Richter



FOTO 29: Momentos de atenção e dispersão (17-06-2005)
Fonte: Leonice M. Richter



Foto 30: Estratégia para movimentar-se (10-06-2005)

Havia por parte das crianças uma busca constante por situações e alternativas para movimentarem-se ativamente. Numa atividade de colorir uma figura, Alexandre coloria apenas uma parte pequena do desenho e se direcionava até a professora regente e mostrava o desenho:

Professora Regente: Não é para colorir um desenho e vir mostrar só para levantar da carteira. (Registrado em Diário de Campo, 03-06-2005)

Em outra situação, a professora estava pedindo para que as crianças levassem o caderno de bilhete, e a criança, após entregá-lo, não retornou imediatamente para a sua carteira. Então a professora lhe chamou a atenção:

Professora Regente: Alexandre vai sentar;

Mas a criança não retorna andando, mas sim, dando saltos como se estivesse a imitar um sapo (FOTOS 31 e 32)

Professora Regente: Alexandre você não consegue sentar sozinho será que eu vou ter que te ajudar? (Registrado em Diário de Campo, 06-06-2005)



FOTO 31: Movimento: fonte de atrito (06-06-2005)

Fonte: Leonice M. Richter



FOTO 32: Movimento: fonte de atrito (06-06-2005)

Fonte: Leonice M. Richter

Ao longo da pesquisa, percebemos que são diversos os fatores que influem nessa relação de conflito. Primeiramente, percebemos uma disparidade entre os interesses das crianças e os objetivos e trabalhos propostos pelas professoras.

O movimento ativo era limitado até mesmo ao trabalhar com a música, as crianças permaneciam, geralmente, sentadas (FOTO 33). A professora regente, ao ser indagada sobre essa prática, salientou a dificuldade do espaço, como afirmou em sua fala:

... a sala lá não tem muito espaço, mas várias vezes, por exemplo, eu falava __ levanta, guarda a cadeirinha e fica atrás da cadeirinha. Ficar atrás da cadeirinha porque não tinha outro lugar, porque senão todos querem ou ficar perto de mim ou ir para o corredor... não tinha jeito. Então é mais por falta de espaço mesmo. (Entrevista Professora Regente, 14-11-2005)

Diante dessa justificativa, perguntamos por que o espaço do quiosque não era usado para esse e outros fins, já que ali o movimento era mais viável. A professora afirmou e ressaltou o motivo.

... Seria melhor. Aí a gente ficaria à vontade. (...) comodismo mesmo do professor também né, que isso aí eu não teria nenhum impedimento [se referia ao impedimento da direção e pedagoga]. (Entrevista Professora Regente, 14-11-2005).



FOTO 33: Música e limitação do movimento (10-06-2005)

Fonte: Leonice M. Richter

Outro episódio observado nas aulas da professora de Educação Física revela-nos a oposição de interesses entre professora e aluno. Ao trabalhar com uma música que indicava comandos corporais, a professora manifestava insatisfação com a forma realizada pelas crianças, pois as crianças engendravam movimentos criativos, novos, revelando a diversidade de interpretação corporal de uma mesma letra de música. Eles sentiam e viviam essa diferença. Essa criatividade corporal do movimento ativo ou autógeno da criança acabava por tornar-se um conflito entre criança e professora, que exigia que os movimentos fossem feitos de acordo com a interpretação da música dada por ela. Na foto 34, apresentamos crianças seguindo o movimento que a professora havia definido e, abaixo, a criança inventando novas possibilidades (FOTO 35). Havia, pois, uma divergência de interesses entre a criança e as professoras. Em várias atividades como essa, observamos a criatividade da criança na sua própria relação de conhecimento do seu corpo. Daí, a enorme diversidade das compleições motoras (WALLON, 1995, p.15).



FOTO 34: Música e movimento definidos (28-06-2005)

Fonte: Leonice M. Richter



FOTO 35: Crianças criando novas interpretações dos comandos da música (28-06-2005)

Fonte: Leonice M. Richter

A música definia que as crianças deveriam entrar e sair do espaço demarcado pelo elástico, mas algumas crianças modificam o movimento, uma faz uma pirueta e entra, a professora fala nesse momento: *A atenção tá zero, você não segue o comando.* (Registrado em Diário de Campo, 28-06-2005).

Um elemento importante na idade das crianças da turma pesquisada – 5 a 6 anos - é a utilização do movimento autógeno ou ativo como elemento de oposição. Como destaca Wallon (1995), essa fase é marcada pela oposição. Identificamos, na pesquisa, o movimento ativo como forte elemento para a criança se contrapor à professora. Por isso, compreendemos que um dos fatores pelo qual é com a professora que mais requer a contenção que as crianças mais realizam movimentos, pois estão opondo-se a ela. Por isso, é fundamental para o professor que atua na educação infantil entender as especificidades da criança pequena ao longo do seu processo de desenvolvimento. Segundo Wallon (1995, p.34), “cada fase é, entre as possibilidades da criança e o ambiente, um sistema de relações que faz se especificarem reciprocamente”.

O movimento ativo envolve a construção da autonomia da criança no tempo e no espaço, o que deve ser viabilizado em atividades que mobilizem decisões da criança em relação ao seu movimento. Mas isso não é um processo mecânico, pois, nesse momento, a

criança está aprendendo a lidar com dificuldades enfrentadas no dia-a-dia. Diante de um problema de ordem afetiva ou cognitiva, ela irá ficar em inércia, irá se movimentar em direção oposta ao problema ou seu corpo irá se preparar para enfrentá-lo? Quando a criança vence uma barreira física utilizando-se do movimento corporal ela também está construindo sua subjetividade. Por isso, na idade por nós pesquisada, em que a criança está em um processo marcante de constituição da personalidade, os profissionais que atuam na educação infantil deveriam possibilitar propostas de trabalho que considerassem a necessidade da interação da criança com essas situações. A atitude da criança, na definição de como realizar o movimento do seu corpo na exploração do seu meio, é essencial para a própria constituição social da criança.

Nas aulas com a PCC as crianças encontravam no parque, o momento mais propício de agir livremente, o movimento ativo era o mais rico e vivo possível, como expressa uma criança quando chegou o momento do parque e iniciou uma brincadeira de casinha embaixo de uma árvore:

Renata: Tô tremendo de feliz; (Registrado em diário de campo 12/07/2005)

O movimento ativo era explorado nos horários da PCC de uma forma espontânea pela criança, que, por interação com o espaço e as outras crianças, se aventurava na descoberta das possibilidades de ocupação do espaço. Nesse contexto, a PCC tinha a percepção de ser mais um momento de descanso “vigiar enquanto elas brincam”, “... *é um momento livre, eu deixo livre, não coloco muita coisa não*” (Entrevista com a PCC, 28-10-2005). Nessa postura, a professora perdia a oportunidade de observar como as crianças se relacionavam, como se socializavam ou não. Por exemplo, na hora do pátio Gabriel raramente conseguia ficar muito tempo brincando com os colegas, logo se isolava, ficava quieto e sentado, forma de agir que mais se evidenciava nesse espaço, mas, nesse momento, não havia muita atenção por parte da professora, a qual permanecia desatenta quando ao processo de socialização daquela criança.

Ainda que esse momento apareça como elemento secundário para o qual não se dedicava muita atenção, nesse espaço do pátio, observamos muitos episódios interessantes de trabalho da própria criança sobre seu corpo na hora do brincar. Em um episódio, Amanda e Carolina discutiam sobre uma determinada novela, mais especificamente, sobre a personagem, que interpretava uma criança cega, fato que as levaram a experiências interessantes: Amanda fechou os olhos e começou a tocar no rosto da colega, nos braços, nas mãos, pegou detalhadamente em cada dedo. Depois, inverteram os papéis. Aprenderam, nesse caso, muito sobre o corpo, o tato, o respeito, o carinho, as sensações ao serem tocadas, a

socialização e tantos outros elementos que provavelmente nem conseguimos definir. (Registrado em Diário de Campo, 12/07/2005)

Vale ressaltar que o conflito entre a criança e as professoras gerado pelo movimento é positivo, pois revela que a criança não é um sujeito passível diante das regras e imposições do adulto, nesse caso, o professor. Ao contrário há resistência. Elas são sujeitos ativos na constituição do mundo. Na foto 36, a seguir, a criança posta de castigo (ficar sentada na cadeira da professora, não levantar) encontra meio de, mesmo assim, iniciar uma brincadeira com o colega.



FOTO 36: Castigo e resistência das crianças (14-06-2005)

Fonte: Leonice M. Richter

Portando, é importante que o educador observe, nos momentos das atividades livres como no parque, do que as crianças brincam, como essas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilas ou mais agitadas. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha sentido. Mas a questão é que a instituição já parece ter tudo isso muito definido e fixado na forma de organização do espaço e do tempo, e a criança deve apenas se enquadrar, o que gera, entre algumas crianças, a passividade corporal e, em outras, uma agitação por vezes descontrolada.

2.3 Deslocamento de Segmentos Corporais ou de Frações: Forma de Comunicação

De imediatamente eficiente o movimento torna-se, então, técnico e simbólico e refere-se ao plano da representação e do conhecimento. Parece que tal passagem não se opera senão na espécie humana. (WALLON, 1995, p.143)

Nesta forma de movimento, estão os movimentos de reações posturais, que se dão mediante o deslocamento do corpo e de suas partes, os quais se traduzem em atitudes expressivas e mínimas. Estes apresentam um caráter mais psicológico, ou seja, evidenciam um significado de relação afetiva que se exterioriza na atitude, no corpo, no movimento de suas frações, comunicam muito mais que a fala oral da criança.

Assim, a linguagem corporal deve ser vista e considerada como um meio para a professora perceber como as crianças estão caminhando, seja referente ao conhecimento trabalhado, à afetividade, a sua subjetividade. Olhar o que o corpo comunica, implica a necessidade do redimensionamento de nossas atividades, pois, por essa linguagem, a criança realmente revela o que é realmente importante para ela, e, assim, podemos utilizar as informações passadas pelo corpo das crianças em nossa avaliação diária, verificando se conseguimos ou não alcançar nossos propósitos. A linguagem corporal pode ser uma aliada do professor para organizar a rotina de acordo com as necessidades do grupo.

Quanto aos movimentos expressivos da criança, ao longo de nossas observações, vimos a vivacidade como a criança dispõe desse recurso de comunicação com os demais sujeitos que a envolvem e como elas captam, a todo momento, a expressividades das professoras. Dentre uma diversidade de episódios nos quais as crianças se comunicam com expressões faciais e mímicas, selecionamos alguns para a análise, tendo em vista o modo como as professoras trabalham com essa forma de movimento da criança, ou seja, como se relacionam com o movimento expressivo.

É pelo movimento de partes do corpo e mesmo frações que são possíveis nossas manifestações expressivas. No início da vida, essa forma de manifestação expressiva é ainda mais intensamente utilizada, do que no próprio adulto. Nesse sentido, falamos com e pelo corpo. A criança que aprende primeiro a interagir por meio do movimento do seu corpo (WALLON, 1975) passa por um processo de desvalorização, em nossa sociedade, dessa linguagem, como se fosse necessária a negação da comunicação pelo movimento corporal para a predominância de linguagem oral. É claro que a criança, ao desenvolver a linguagem oral, terá ainda mais elementos de comunicação com o meio, mas o que destacamos é que o

corpo não cessa sua comunicação. Essa forma de comunicação está constantemente presente, mesmo quando conscientemente imaginamos não comunicar nada, os corpos se expressam, por exemplo, pela sua postura, como andamos, na sua rigidez ou flacidez muscular, pelos gestos... Por isso, é uma linguagem de cuja existência temos de ter consciência e, assim, sabermos explorá-la, principalmente, os profissionais que trabalham com a criança pequena, já que ela capta de forma mais viva a expressividade do outro.

Ao não ser tema de muita discussão nos cursos de formação ou mesmo nas discussões acadêmicas (LOURO, 2000), a expressão corporal não é valorizada pelas docentes como forte aliada no processo de conhecimento sobre a criança com a qual trabalha. É necessária atenção para essa forma de manifestação da criança em nosso dia-a-dia, na relação e interação que estabelecemos com ela, temos de valorizar as informações que o corpo nos passa.

Na sala de atividades, cotidianamente, observamos as professoras chamarem a atenção das crianças, que não se manifestavam diante do entendimento ou não do que estava sendo explicado, quando era visível na expressão do rosto que elas não haviam compreendido. Infelizmente, as professoras não consideravam a leitura dessa forma de informação expressiva. A foto 37, a seguir, explica este fato. Ao perceber essa expressão, em que a criança permanece olhando para a lousa, buscando a compreensão fazem-se necessárias frases como a seguinte:

Professora Regente: Eu pedi para falar quem não tinha entendido. (Registrado em diário de Campo, 03/06/2005).

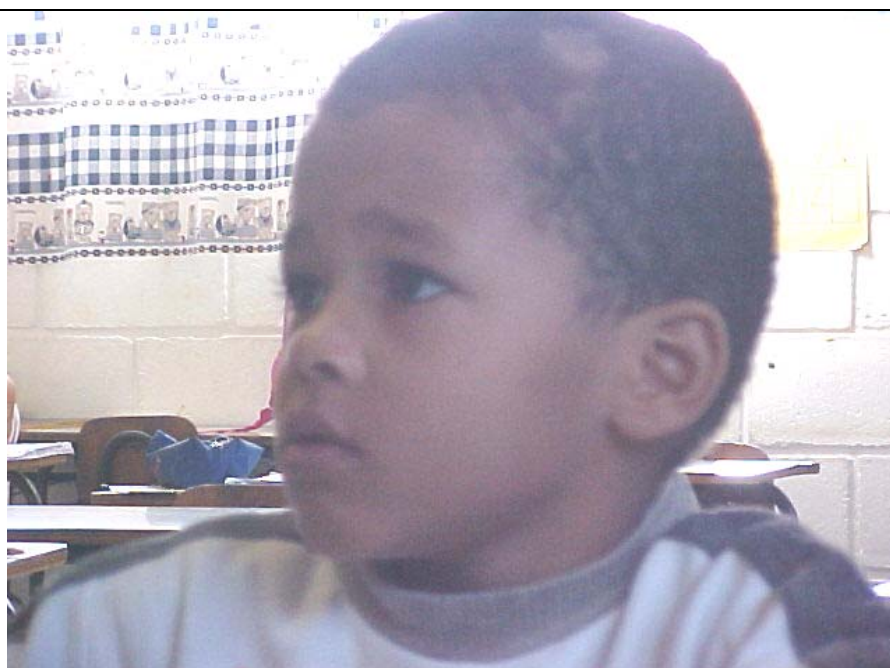


FOTO 37: Expressão corporal de dúvida (09-05-2005)

Fonte: Leonice M. Richter

Ainda nesse episódio⁴⁹, por meio da expressão (FOTO 38), a criança mostrou como estava aprendendo a lidar com o erro. Nesta situação, ao comparar sua atividade com a do colega, ele percebeu que errou e ficou muito aflito diante de seu “problema”. Entendemos que, nesse processo de formação dele, o erro está associado a problema, mas o que nos interessa aqui é percebermos como essas expressões estão vivamente presentes em nossa sala todos os dias e nos falam muito sobre como a criança está se constituindo. E como nós professores temos de valorizar o que a criança expressa corporalmente. Ver essas manifestações corporais é valorizar a expressão viva presente no cotidiano da educação infantil.

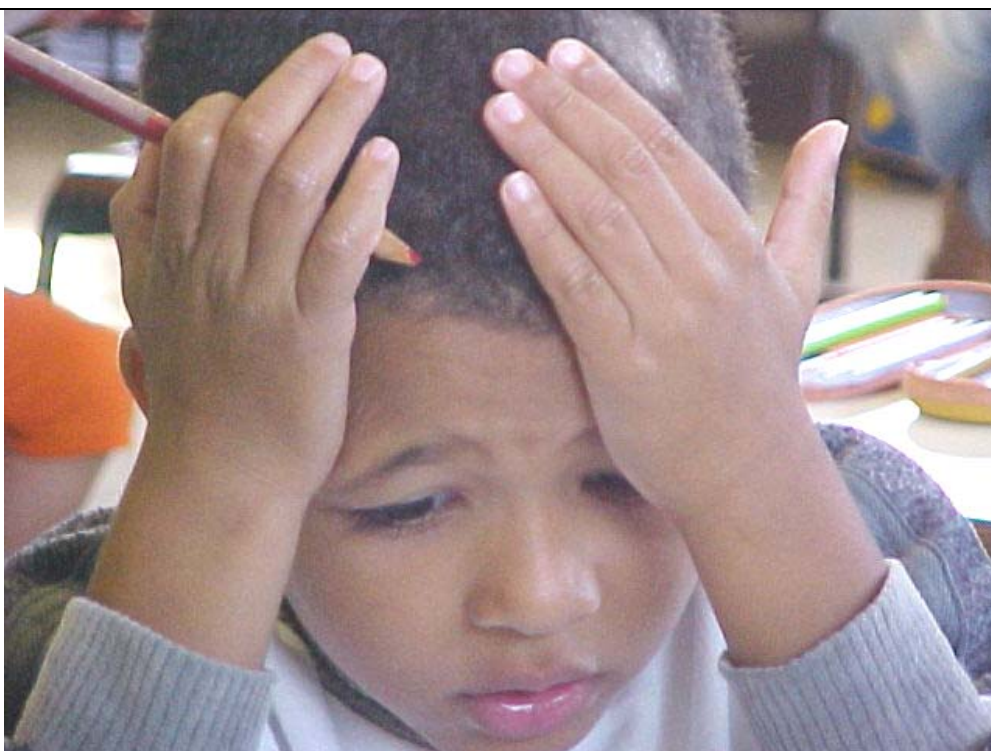


FOTO 38: Expressão da criança diante do erro (09-05-2005)

Fonte: Leonice M. Richter

Na situação que envolve o registro fotográfico abaixo (FOTO 39), a criança expressa como está se relacionando com as atividades propostas pela professora, nesse momento, está tentando ler a palavra escrita na lousa. Destaca-se sua concentração, participação ativa no

⁴⁹ Nessa forma de movimento, trabalhamos com esses casos, pois não há como falarmos de uma expressão descolada do seu contexto, como destacava Wallon (1975), a importância do estudo da criança de forma contextualizada e concreta. Nesse caso, isso é muito importante, pois uma expressão só é compreensível diante das situações que a gerou, ou seja, do seu contexto, sendo cada expressão algo único. Portanto, o importante da utilização desses casos é percebermos a presença desse movimento comunicativo em nosso cotidiano.

processo de construção da leitura que aquele meio estava propondo e provocando, pois ficam perceptíveis possíveis elucubrações e reflexão que está realizando.



FOTO 39: Expressão corporal e o processo cognitivo (10-06-2005)

Fonte: Leonice M. Richter

Em outro episódio, as crianças estavam colorindo alguns corações em uma folha mimeografada, na qual havia uma mensagem para o dia das mães. Mas uma criança não colore os corações de vermelho como definido pela professora, que ao ver, lançou o seguinte comentário:

Professora Regente: Eu já falei que só você que não coloriu de vermelho? Nem a atividade da sua mãe faz com capricho, olha só rapaz essa atividade. Pode apagar isso aí e colorir de vermelho (Registrado em Diário de Campo, 06-05-2005).

No momento da fala, a criança fez a expressão registrada na foto 40, sua expressão revelava que a criança ficou diante do comentário da professora, ou de forma mais ampla, no mínimo, é visível que não estava satisfeita com a avaliação da professora sobre o seu desenho.

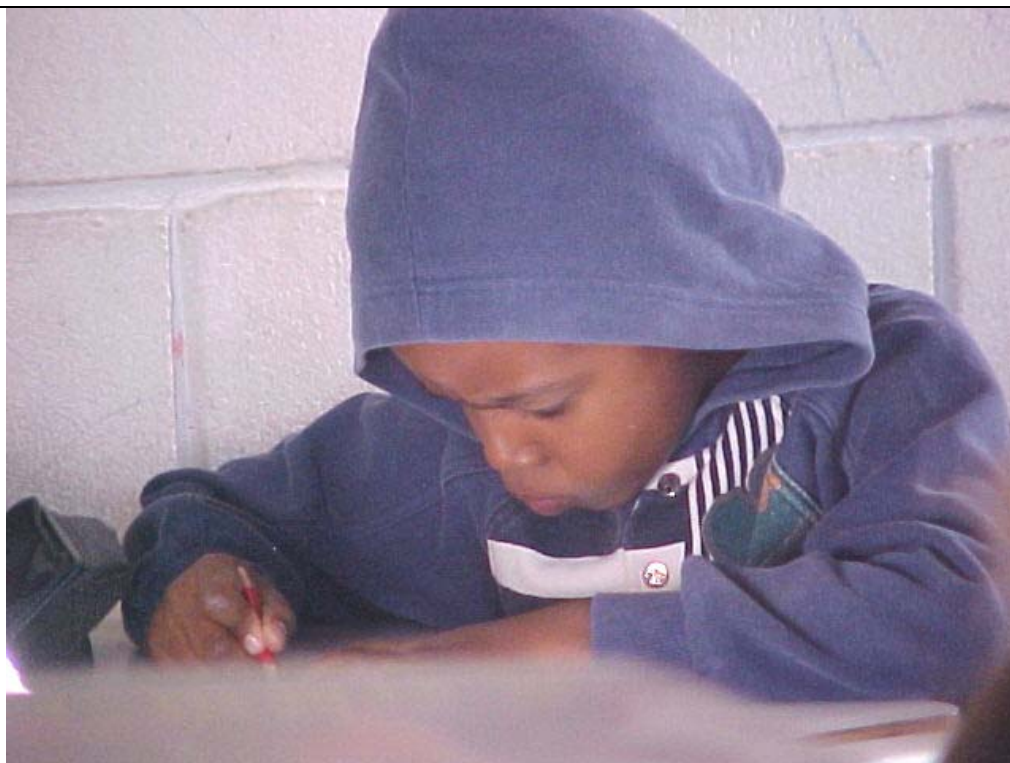


FOTO 40: Expressão corporal da criança diante de uma avaliação da professora (06-05-2005)

Fonte: Leonice M. Richter

A criança parece diferenciar como realiza suas comunicações com seus pares, com a professora e com as outras crianças. Na comunicação entre as crianças, era constante a utilização do movimento expressivo como forma de comunicação intencional, principalmente porque em uma relação entre crianças, ambos os sujeitos estão atentos ao que se comunica. Embora a expressão corporal estivesse presente em todas as relações, seja com as professoras ou outra criança, com seus colegas (crianças), a linguagem corporal é mais observada. Como na foto 41, que registra a criança incomodada com a ação do colega (que com a tesoura faz uma ação como se estivesse a cortar o cabelo dela), ela não fala nada, mas sua expressão facial aponta seu desagrado.



FOTO 41: Comunicação pela linguagem corporal entre as crianças (06-04-2005)

Fonte: Leonice M. Richter

Num diálogo tecido entre duas crianças, no momento em que estavam desenvolvendo uma atividade, de colorir a imagem de uma pessoa, revelam o entendimento das manifestações corporais e os seus significados presentes em nossa cultura. Nesse momento, elas associam o tom da pele com a raiva.

Alexandre: Você já viu uma cara amarela de raiva?

Vítor: Não, eu já vi cara vermelha de raiva.

Alexandre: Não, é que ela também tá com a cara inchada.

Mas diante desse diálogo, Alexandre, que já havia colorido de amarelo o rosto do personagem do desenho, pega o lápis vermelho e pinta com muita força por cima da cor amarela. O colega olha:

Vítor: Nummm!!

Alexandre: Olha que tanto de raiva. (Registrado em Diário de Campo, 03-06-2005).

Essa situação exemplifica como é rica a aprendizagem na interação entre as crianças e, isso geralmente passa despercebido por nós professores. É na interação com o colega que Alexandre aprende ou reelabora a sua compreensão da tonalidade da pele e seu significado

expressivo e como a intensidade da raiva pode variar. Além disso, nesse momento que discutem sobre a expressão de raiva, a própria criança pode estar revivendo e trabalhando com um sentimento que, no momento real em que ocorreu em sua vida, não tenha conseguido elaborar, para isso, o momento de interação com seus pares no desenho, na brincadeira, é fundamental.

Era comum as crianças, nas terças-feiras, ocuparem lugares diferentes daqueles ocupados nos outros dias da semana, geralmente, definidos pela professora regente. Mas, em uma terça específica, na aula de educação física, que raramente definia ou trocava as crianças de lugar (Registrado em Diário de Campo, 26-04-2005), uma criança (Rafael), que sempre se sentava no fundo da sala - já que “não precisa de muito de ajuda” segundo a professora regente -, sentou-se na frente, mas, nesse dia, a professora de Educação Física iria ocupar o espaço da sala de aula. Então, como essa criança sentou-se na fila do meio, e como a professora resolveu tirar a fila central para obter espaço para a realização da atividade, a criança teve que se levantar e voltar para o fundo, para uma das únicas carteiras disponíveis. Sua expressão facial mostrava seu desagrado e insatisfação (FOTOS 42 e 43). Ainda que não possamos definir os sentimentos precisos da criança naquele momento, a expressão corporal apontava que a situação que estava vivendo não agradou, embora não tenha manifestado oralmente. Evidencia-se o quanto, numa cultura extremamente verbal, presa à fala, mesmo que a criança se expresse nessa idade intensamente pelo movimento corporal pouco se valorizam essas informações. Segundo Mota (1999), o professor que valoriza a linguagem expressiva da vida nas crianças, considerando a vivacidade de seu corpo, poderá entender e responder às necessidades delas.

A criança envolvida no episódio anterior aparecia ao longo das notas de campo, sempre em cenas em que é a primeira a responder às perguntas da professora regente. Segundo avaliação dessa professora, ela estava em um processo adiantado de alfabetização. Entretanto, em muitas situações (como a anteriormente apresentada sobre sua insatisfação de ter que ir novamente para o fundo da sala), suas vontades e desejos não eram percebidos, geralmente, retraía-se, ficava calada, ainda que o ocorrido lhe desagradasse. Não eram percebidos, pois tais questões não eram manifestadas pela linguagem oral, mas pela expressão corporal.



FOTO 42: Expressão corporal de desagrado diante da troca de lugares (21-06-2005)

Fonte: Leonice M. Richter



FOTO 43: Expressão corporal de desagrado diante da troca de lugares (21-06-2005)

Fonte: Leonice M. Richter

Durante as observações, procuramos chamar a atenção da professora regente para o recolhimento/retração dessa criança (Rafael), mas a professora, por estar focada, cristalizada

na sua preocupação com a alfabetização, nem sequer percebia o que intencionávamos ao tentarmos induzi-la a um olhar mais atento para essa criança. Suas respostas referiam-se sempre de modo satisfatório ao processo “adiantado de alfabetização”. Rafael, segundo ela, era inteligente, respondia prontamente às suas perguntas. Por que a expressão sempre fechada de Rafael e a dificuldade de brincar no pátio com os colegas não eram percebidas pelas professoras? Claro estava que a atenção e objetivos das professoras estavam voltados para a dimensão cognitiva.

A criança deve ser considerada em suas dimensões afetiva, motora, social e cognitiva, as quais não estão isoladas, mas se retro alimentam. É preciso olhar a criança como uma pessoa completa e não apenas como uma cabeça pensante. É nesse olhar sobre a criança que o movimento expressivo assume notória importância para nós professores. No caso do Rafael, somente a questão da alfabetização era considerada, e suas dificuldades, seu processo de socialização não eram foco de atenção por parte das professoras. Em uma situação, Rafael, com uma expressão facial “irritada”, teceu o seguinte diálogo com o colega de mesa:

Rafael: Não vou emprestar nada!

Fábio Augusto: Por que você é tão furioso comigo?

Rafael: Eu sou furioso com todo mundo, com o poste, com a árvore. (bate a mão sobre a mesa e abaixa a cabeça) (Registrado em diário de campo, 06-04-2006)

Mas, no fundo dessa questão, está nossa própria formação, até que ponto os cursos oferecem elementos para termos em nosso dia-a-dia o olhar da criança em suas diversas dimensões.

Um elemento que observamos e que vale destacar sobre o movimento expressivo é a sua forte relação com o brincar, o brincar e o movimento estão muito associados na infância. É comum observarmos o movimento dar significado ao objeto com o qual a criança brinca, nesse caso, o movimento é que viabiliza representação do objeto. Por exemplo, um estojo de lápis ou uma garrafa de refrigerante que nas mãos das crianças, podem representar um bebê, o que está em jogo não é a similaridade entre esses objetos com os quais ela brinca e a coisa denotada, mas, sim, o movimento que ela realiza, nesse caso, o movimento de ninar, mexendo os braços de um lado a outro. Ou seja, o que importa é o gesto representativo que possibilita o significado. O gesto que a criança está desenvolvendo no momento do faz de conta possibilita tornar um objeto presente mesmo na sua ausência. Segundo Vygotsky (2003, p. 143), “o próprio movimento da criança, seus próprios gestos, é que atribuem a função de signo ao objeto e lhe dão um significado. Toda atividade representativa simbólica é plena desses gestos

indicativos”. Embora o brincar não seja foco de nossa análise, o movimento e os gestos corporais é muito presente nessas situações de brincadeiras das crianças. Isso pode ser observado na foto 44:

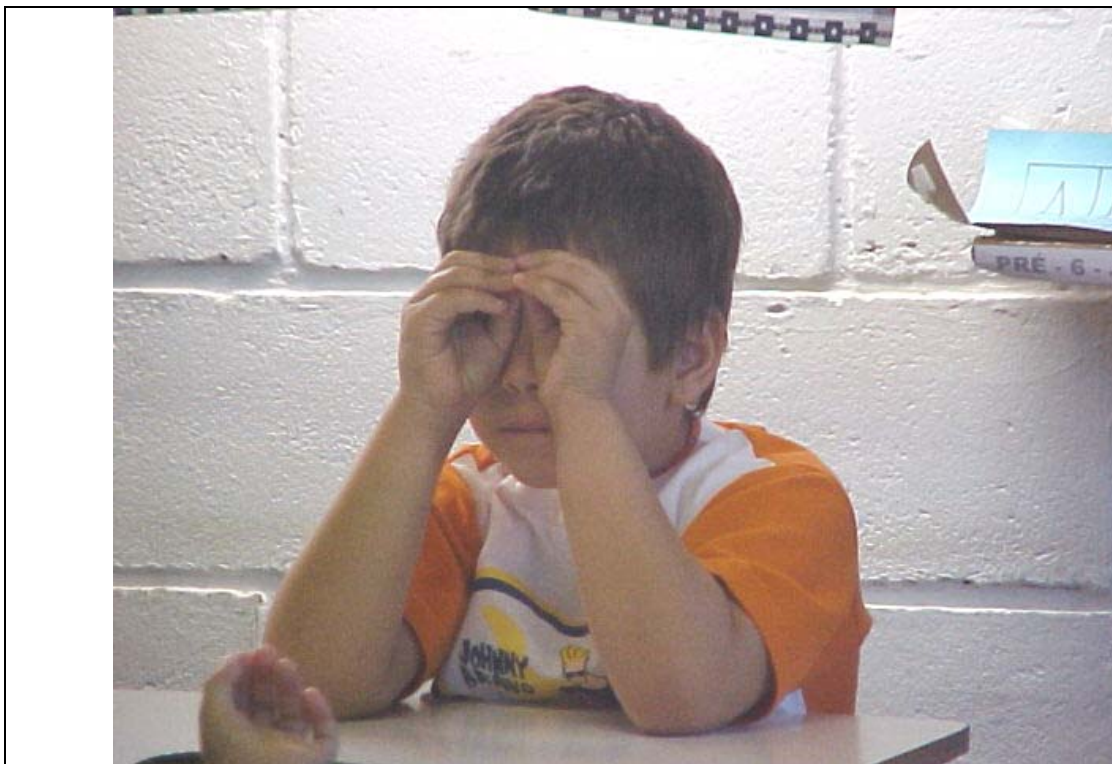


FOTO 44: Movimentos e gestos na representação de objetos: binóculo (06-06-2005)

Fonte: Leonice M. Richter

A criança utiliza gestos que comunicam o que os objetos que ela está manipulando estão designando ou ela mesmo realiza movimentos representativos, tornando-se um “monstro” (FOTO 45) ou “cachorro” (FOTO 46), por exemplo. Dessa dimensão, observamos o movimento corporal como meio expressivo da criança, utilizado por ela como elemento importante do mundo da representação, do desenvolvimento do simbolismo. Ao propiciar momentos do brincar estamos possibilitando à criança o desenvolvimento de uma expressão corporal.



FOTO 45: Formas de representações corporais realizadas pelas crianças (12-04-2005)

Fonte: Leonice M. Richter



FOTO 46: Formas de representações corporais realizadas pelas crianças (12-04-2006).

Fonte: Leonice M. Richter

As crianças, pela interação, com o meio que as envolvem e com as pessoas que estão próximas a elas vão construindo seu conhecimento. Portanto, nesse processo de interação e busca de compreensão do mundo/cultura em que vivem as crianças dispõem de um meio de interação importante e muito explorado por elas, seu movimento corporal. Os ambientes em que elas vivem são espaço de estabelecimento de interações, dentre eles, as instituições de educação infantil.

A criança interage por meio do movimento expressivo com os sujeitos do seu meio. A organização de um espaço que viabilize às crianças comunicar-se por esse meio deve possibilitar a ampliação do seu campo de visão das crianças, permitindo que vejam seus colegas da forma mais completa possível. Na turma pesquisada, as crianças, geralmente “enfileiradas”, vêem apenas a nuca umas das outras, essa organização evidencia a desvalorização dessa forma de comunicação (movimento expressivo).

Vale ressaltar que não é nossa intenção realizar um “vocabulário” dos movimentos corporais, atribuindo significados específicos a determinados movimentos, de forma mecanizada, ou seja, não é um manual que defina “aprenda a ler a linguagem corporal de seu aluno”. Isso seria impossível, pois consideramos que, de acordo com a situação, o movimento assume seus significados, assim como uma palavra possui diferentes significados, os gestos e movimentos também o possuem. Nesse caso, estamos apontando para a importância do contexto em que o movimento expressão se desenvolve.

A linguagem corporal é “uma linguagem através da qual o ser humano expressa sensações, emoções, sentimentos e pensamentos com seu corpo, integrando-o, assim, às suas outras linguagens expressivas como a fala, o desenho e a escrita” (HARF, 1987, p.15).

Noutra situação, em que analisamos a desconsideração do movimento expressivo, a PCC lia uma história, enquanto isso, algumas crianças se entretinham com outras coisas, como Patrick, que ficava brincando com a sombra da sua mão projetada na mesa (FOTO 47), ou Tiago que olhava para a janela, parecia “ausente”. Já um outro grupo de crianças estava atento e participativo da atividade proposta, o que ficava bem evidente pelos gestos e expressões realizados por elas, por exemplo, num instante da história, o cachorro, personagem dessa história, pega uma planta e caminha sobre apenas duas patas, nesse momento, as crianças que estavam prestando atenção reproduziram corporalmente como imaginavam a imagem dessa cena (FOTO 48), o que demonstra a atenção desse grupo de crianças. A cena gerou a movimentação dessas crianças, foi justamente nesse momento que a professora interveio falando e olhando para elas:

Professora PCC: “vamos prestar atenção”. Em outros momentos da história em que professora também pede atenção, as crianças riam por que a menina da história teria dado um beijo em uma flor (Registrado em Diário de Campo, 13/07/2005).



FOTO 47: Dispersão da criança no momento da contação de história (13-07-2005)
Fonte: Leonice M. Richter



FOTO 48: Grupo de crianças se envolve na contação de história (13-07-2005)
Fonte: Leonice M. Richter

Diante da situação relatada, percebemos que os movimentos e gestos reproduzidos indicavam a atenção das crianças e não o contrário. Esse grupo de crianças estava elaborando mentalmente a história e reproduzindo-a corporalmente, ou seja, construindo conhecimento. Desse modo, essas manifestações eram aliadas da professora, pois mostravam o aprendizado delas, visto que os movimentos estavam sendo materializados, diante da docente, o que a criança estava elaborando sobre a história. Mas, contraditoriamente, é desse grupo de crianças que a professora chamou atenção. As crianças que estavam quietas e desatentas à história não foram cobradas pela professora. Então, o que significa atenção para essa docente? Será que ela não percebe que essas manifestações se relacionam com o conhecimento construído ou percebe, mas, na realidade, o que desejava era somente o silêncio das crianças tanto oral como corporal?

Chegamos a algumas constatações ao longo de nossas observações e de forma mais específica com esse episódio. Primeiramente, percebemos que, em muitos momentos, o que o corpo comunica por meio de seus movimentos no espaço escolar não é considerado, pois passa despercebido pelas educadoras, por isso, não é valorizado. Em outros momentos, ele é reprimido, porque o objetivo da professora é o “silêncio corporal”, limitando, assim, o espaço de manifestação dessa forma de comunicação. Definimos o silêncio corporal como corpos imóveis, que devem calar-se, em que o olhar se direciona, ora para a professora, ora para a folha de atividade, um corpo que segue as prescrições anunciadas pela professora.

Os movimentos de reações posturais exteriorizam-se como atitudes e como mímicas. Este movimento relaciona-se com o íntimo do sujeito, com suas emoções. Atua como fonte de comunicação entre a professora e a criança, é uma forma de linguagem. Portanto, essa forma de movimento, que está vinculada a uma forma de comunicação dos seres humanos, os quais atribuem significados às expressões corporais, que, muitas vezes, passam despercebidas aos nossos olhos de professores, tem muito a contribuir na compreensão da criança que está notoriamente voltada para essa forma de linguagem.

LIMITES, POSSIBILIDADES E CONQUISTAS:

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Das utopias
Se as coisas são inatingíveis...Ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!
MARIO QUINTANA, 1999, p.36

Ao longo deste trabalho as reflexões e diálogos que construímos com as profissionais e com as crianças da instituição, ressaltaram para nós que o movimento faz parte da dinâmica da vida da criança, que o movimento é uma linguagem expressiva da vida das crianças. Vida é movimento. Concluimos, pois, que uma das principais atividades da criança pequena deve ser o cultivo do movimento.

Nossa pesquisa vem no sentido de contribuir na compreensão das especificidades do movimento corporal da criança pequena e em consequência instigar reflexos e estudos para que possamos avançar na tentativa de práticas educativas que estejam atentas às características de ser criança, de ser movimento.

Como ressalta Gaiarsa (1995), cerca de dois terços do nosso cérebro é utilizado para viabilizar nossos movimentos. Aproximadamente sete bilhões de neurônios, usamos para nos movermos. Como podemos negar a importância disso para a vida? O movimento humano é mais que o deslocamento no espaço. Nossos movimentos diferenciam-se dos demais animais por nossa capacidade de significar nossos gestos, expressões, posturas.

Entretanto, neste estudo consideramos que ainda há muito para incorporarmos este entendimento em nossa relação cotidiana com a criança pequena na educação infantil. Ainda perdura uma educação que busca “ensinar” a criança a congelar suas necessidades e manifestações corporais quando, limitar os movimentos é limitar a inteligência. Justamente no espaço escolar restringimos o movimento e ao congelar boa parte da capacidade cerebral (dois terços), provocamos a limitação do desenvolvimento desses indivíduos. Como analisamos ao longo deste trabalho, o movimento no homem é cheio de emoção e cognição, um tecido com linhas entrelaçadas.

Na escola pesquisada, os diálogos tecidos nos levaram a perceber a distância entre o discurso proferido e a prática executada. Na realidade, isso não significa simplesmente que

essas professoras expressam oralmente uma teoria e na prática assumem uma nova postura. As professoras na verdade colocam em prática o que elas interpretam dessa teoria. Assim, o elemento de contradição está no sentido atribuído à teoria, pois na lógica assumida por essas profissionais, elas não percebem divergências entre o discurso que adotam e sua prática. Suas práticas estão respaldadas na interpretação que elas fazem da teoria. A nosso ver, de certa forma elas criam outra teoria e agem por esta.

Nesse sentido, compreendemos e reconhecemos o trabalho dessas profissionais, as quais fazem seu trabalho da melhor forma possível, buscam fazer o que acreditam ser o melhor. Nossa crítica recai na formação desses profissionais, na qual não ocorre uma reflexão consistente da compreensão da criança e, das condições materiais históricas e políticas.

Essa questão nos remete ao Curso de Pedagogia, que conduz a formação do profissional da educação infantil. Até que ponto esse processo de formação possibilita a compreensão e incorporação do sentido da infância e das necessidades dessa fase da vida?

A formação de professores é foco de atenção em nossas análises finais, pois se constitui em um dos elementos essenciais para a realização de uma prática docente atenta à importância do movimento corporal da criança, como forma de expressão, comunicação e interação com seus pares no ambiente escolar. Nos cursos de formação quando se oportuniza essas discussões, geralmente, limita-se à superficialidade, devido nosso estrito conhecimento do desenvolvimento humano, o qual envolve, dentre outras coisas, a estrutura biológica desse processo.

A forma como se estuda nos cursos de formação não permite que se *incorpore* o entendimento das teorias, como também não permite uma visão da expressão viva da criança, como nos ensina Reich (1999). Segundo esse autor, “o bom educador sentirá as qualidades da Vida viva em cada criança, reconhecerá suas qualidades específicas e fará tudo para que elas possam desenvolver-se plenamente” (REICH, 1999, p.11). O educador que está atento à expressão viva da criança, as compreende como elas são. Entende, que embora nem sempre manifestem o seu pensar oralmente, expressam corporalmente, nos seus olhos, na sua voz, nos seus movimentos, na sua respiração.

O Curso de Pedagogia deve pensar a educação da criança como um todo. Nesse sentido, até mesmo a construção dos espaços escolar merecem o olhar desse profissional. O engenheiro faz cálculos dos alicerces de concreto, mas cabe ao educador refletir e auxiliar construções que primem a melhor relação possível entre as experiências corporais e os espaços em que as crianças passam considerável tempo de suas vidas. Nessa pesquisa claro ficou a desconexão entre a necessidade do corpo da criança e a construção física. Dentre as

características das crianças o movimento deve ser entendido como dimensão essencial para o desenvolvimento global dela.

Vale destacar que não é só a construção física que perdeu a conexão com as necessidades do nosso corpo, mas a própria forma como a escola trabalha com o corpo da criança nesse espaço reflete uma desconsideração de suas necessidade, como a própria limitação do movimento tão presente na rotina da instituição pesquisada.

Ao olharmos realmente para a criança e sentirmos as qualidades da Vida viva em cada uma delas, vemos a importância do seu movimento e, assim, compreendemos a importância e necessidade da educação infantil propiciar a elas espaços e rotinas em que interajam, entrem em contato com a natureza, em áreas que permitam à criança explorar autonomamente esse espaço. Nossos registros realizados na área livre da instituição, apontam para a criatividade, a riqueza das interações presentes ali.

Ao nos dedicarmos, neste estudo, à análise da prática presente na educação infantil, almejamos ampliar as reflexões que instiguem o pensar sobre o nosso próprio relacionamento com o movimento corporal da criança. Esperamos que os registros contribuam para a construção de uma educação infantil que olhe e perceba a vida em movimento que marca esse momento humano por nós denominado infância.

Dentre todas as possibilidades e limites que nos remonta a reflexão nesse trabalho sobre o movimento, fica registrado uma percepção da criança como sujeito histórico, participativa na construção da História. Pois ainda que as condições da instituição restringissem o movimento corporal, havia caminhos, fendas e possibilidades de resistência das crianças. Resistência ao espaço, à rotina e à própria organização do trabalho das professoras, que não primam pelo respeito das especificidades da criança, dentre elas, o seu movimento, essência da vida.

Mais uma vez, remetemo-nos a Reich (1983, p.5), que acredita que “o destino da raça humana dependerá das estruturas de caráter das Crianças do Futuro. Em suas mãos e corações repousaram as grandes decisões.” Diante deste trabalho se faz necessário olharmos para a criança, para a vida que há nela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVAREZ, Marcos César. Foucault: corpo, poder e subjetividade. In: BRUHNS, Heloisa Turini; GUTIERREZ, Gustavo Luis (Orgs.) *O Corpo e o Lúdico: ciclo de debates lazer e motricidade*. Campinas: Autores Associados, 2000, p.67-77.

ANDRE, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. O Papel da Pesquisa na Formação do Professor. In: REALI, A. M. de M.; MIZUKAMI, M. da G. (Org.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EdUFSCar, 1996, p.95-114.

ANNA, Denise Bernuzzi de Sant'. Descobrir o corpo: uma história sem fim. *Educação & Realidade*. Produção do corpo. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação, V.25, n.2. p. 77-94, Jul/Dez 2000.

ARIÈS, P. *História Social da criança e da família*. FLAKSMAN, Dora (Trad.) 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BACRI, Ana Paula Romero. *Influências dos bloqueios corporais na educação*. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2005.

BASTOS, Alice Beatriz B. Izique. *A construção da pessoa em Wallon e a constituição do sujeito em Lacan*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BARBORA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Organização do Espaço e do Tempo na Educação Infantil*. In: CRAIDY, Maria; KAERCHER, Gládis Elise da Silva. *Educação Infantil: para que te quero*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BELLINI, Luzia Marta. *Afetividade e cognição: o conceito de auto-regulação como mediador da atividade humana em Reich e Piaget*. 1993. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Psicologia social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BOADELLA, David, *Nos caminhos de Reich*. REDELO, Elisane Reis Barbosa; NETTO, Maria Silvia Mourão, CARVALHO FILHO, Ibanez de (Trad.) São Paulo: Summus, 1985.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Constituição (1988). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n.º 9394/96, de 20 de Dez. de 1996. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

_____. MEC/ SEF. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: conhecimento de mundo*. V. I, II, III, Brasília, 1998.

CAMPOS, Maria Malta. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: *Encontros e desencontros em educação infantil*. (Org.) MACHADO, Maria Lucia de A. São Paulo: Cortez, 2005.

CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. Cabral, Álvaro. (Trad.) 9 ed. São Paulo: Cultrix, 1993.

CARRIJO, Luciana Ribeiro Guimarães. *Vozes e os olhares de crianças: a infância no interior da creche*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

CERISARA, Ana Beatriz. *Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Por uma Pedagogia da Educação Infantil: Desafios e Perspectivas para as Professoras. In: *Conhecimento Local e Conhecimento Universal: Diversidade, Mídia e Tecnologia na Educação*. ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. (Orgs.) Curitiba: Champagnat, 2004.

CHARLOT, Bernardo. *Relações com os Saberes, Relações com a Escola*. 2005. Palestra apresentada no Colóquio Internacional - Histórias, Políticas e Saberes em Educação Escolar. Uberlândia, 2005. Não Publicado.

COSTA, Lucia Helena Ferreira Mendonça. *Oposição e Afirmação do Eu: um estudo com crianças em creche*. 1999. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Psicologia da Educação, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

DANTAS, Heloysa. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In: LA TAILLE, Yves (Org.) *Piaget, Vygotsky e Wallon - Teorias Psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992, p. 35-44.

_____. A Afetividade e a Construção do Sujeito na Psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Yves (Org.) *Piaget, Vygotsky e Wallon - Teorias Psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992, p. 85-98.

DANTAS, Pedro da Silva. *Para conhecer Wallon: uma psicologia dialética*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

DIAS, Mariana Célia Moraes. Corpo e construção do conhecimento: uma reflexão para a educação infantil. *Revista Paulista de educação Física*, São Paulo, Supl. 2, p.13-15, 1996. Artigo disponível em base de dados USP. Disponível em: <<http://www.usp.br/eef/rpef/supl2/supl2>>

DOMINGUES, Wanderley M. Desenvolvimento neuropsicológico e aprendizagem. *Revista Labyrinthe*. Editorial eletrônico, nº 4, fev. 2002, p.1-7. Artigo disponível em base de dados de CARI Psicologia e Educação. Disponível em: <<http://www.caripsicologia.com.br/artigo14>>.

ESTEBAN, Maria Teresa. Jogos de encaixe: educar ou formatar desde a pré-escola? In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Revisitando a pré-escola*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001, p.21-36.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. O Espaço Físico Como um dos Elementos Fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). *Educação Infantil Pós - LDB: rumos e desafios*. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003, p.67-99.

FELDENKRAIS, Mosshe. *Consciência pelo movimento*. SOUZA, Daisy A. C. (Trad.) 6. ed. São Paulo: Summus, 1977.

FERNADES, Daniela Mota. *A dimensão corporal refletida na prática educativa*.. Relatório Final de Iniciação Científica, CNPq/UFU, 2004.

FERNADEZ, Alicia. *A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. RODRIGUES, Iara (Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FONSECA, Vitor da; MENDES, Nelson. Wallon - prelúdios psicomotores do pensamento. In: _____. (Orgs.) *Escola, escola, quem és tu?* - Perspectiva psicomotoras do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

_____. *História da sexualidade: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

_____. *História da sexualidade: O cuidado de si*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 3. ed., 1985.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal (1979), 7.ed., 1988.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. RAMALHETE, Raquel. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FRAGA, Alex Branco. *Corpo, identidade e bom-mocismo: cotidiano de uma adolescência bem-comportada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREIRE, Madalena. *Rotina: construção do tempo na relação pedagógica*. São Paulo: Espaço pedagógico, 1998.

GAIARSA, José Angelo. Apresentação da Educação Brasileira. In: FELDENKRAIS, Moshe, *Consciência pelo movimento*. 6. ed. São Paulo: Summus, 1977.

_____. *Reich - 1980*. São Paulo: Ágora, 1982.

_____. *Sobre uma escola para o homem*. São Paulo: Gente, 1995.

GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GARANHANI, Marynelma Camargo. *Concepções e Práticas Pedagógicas de Educadoras da Pequena Infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

GARANHANI, Marynelma Camargo; MORO, Vera Luiza. A escolarização do corpo infantil: uma compreensão do discurso pedagógico a partir do século XVII. *Educar em Revista*. Curitiba, n.16, p.109-119, 2000.

GARCIA, Regina Leite. Discutindo a escola pública de Educação Infantil: a reorientação curricular. In: *Revisitando a pré-escola*. GARCIA, Regina Leite (Org.). São Paulo: Cortez, 2001.

GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. O impacto do conceito de cultura sobre o conceito de homem. Um jogo absorvente: notas sobre a briga de galos balinesa. In: _____. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar. 1978, p. 13-66, 273-321.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. Silva, Marcel Aristides Ferrada (Trad.). São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

GUYTON, Arthur C.; HALL, John E. *Tratado de fisiologia Médica*. ESBÉRARD, Charles Alfred et al. (Trad.) 10. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 2002.

GUYTON, Arthur C. *Fisiologia humana*. Esberard, Charles Alfrede (Trad.) 6. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

HANNA, Thomas. *Corpos em Revolta: a evolução - revolução do homem do século XX em direção à cultura somática do século XXI*. BARRETTO, Vicente. (Trad.) Rio de Janeiro: edições MM, 1972.

KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. FONTANELLA, Francisco Cock. (Trad.) Piracicaba: ed. Unimep, 1996.

KRAMER, Sonia. *Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº.116, p.41-59, jul. 2002.

_____. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achime, 1982.

KUHLMANN, Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LEITE, Miram L. M. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, Marcos S. *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2003.

LELIS, Terezinha Cararra. *O corpo nos processos de aprendizagem: contribuições de Reich e Alicia Fernandez*. 2005. Texto de Qualificação. Mestrado em Educação. Uberlândia, 2005.

Louro, Guacira Lopes. Corpo, Escola e Identidade. *Educação & Realidade*. Produção do Corpo. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação. v.25 n.2, p. 59-76, jul./dez, 2000.

LOWEN, Alexander. *Narcisismo: negação do verdadeiro “self”*. CABRAL, Álvaro (Trad.) São Paulo: Círculo do Livro, 1983.

_____. *Bioenergética*. Trad. MOURÃO NETTO, Maria Silvia. 10. ed. São Paulo: Summus, 1982.

_____. *Prazer: uma abordagem criativa da vida*. Trad. CARVALHO FILHO, Ibanez de. São Paulo: Summus, 1984.

LUCKSI, Cipriano. *A avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.

MACHADO, Maria Lucia A. *Pré-escola é não é escola: a busca de um caminho*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1991.

MAHONEY, Abigail Alvarenca; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Org.) *Henri Wallon - Psicologia e Educação*. São Paulo: Loyola, 2000.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In: *História Social da Infância no Brasil*. FREITAS, Marcos Cezar (Org.) São Paulo: Cortez, 2003.

MORCOVO FILHO, A. *História da proteção à infância no Brasil: 1500-1922*. Rio de Janeiro: Empresa Gráfica Editora, 1926.

MOTA, M. V. S. *Princípios Fundamentais para a Educação: base para a formação do professor*. 1999. Tese (Doutorado em educação) Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 1999.

MOYZÉS, M. H. F. *Sensibilização e conscientização corporal do professor: influência em seus saberes e suas práticas pedagógicas*. 2003. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2003.

NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedrosa *Corpo e Fala na Constituição do Eu: investigação sobre o prelúdio da pessoa numa creche pública*. 1997. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1997.

NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Portugal, Porto: Porto Editora, 1995a.

_____. O passado e o presente dos professores. In: _____. (org.) *Profissão Professor* Portugal, Porto: Porto Editora, 1995b, p.09-32.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Creches: criança, faz de conta & cia*. Petrópolis: Vozes, 1992.

O JARDIM SECRETO. Direção: Agnieszka Holland. Estados Unidos, 1993. 1 filme (101 min), son., color.

PACHECO, Ana Beatriz Mugnatto. *Módulo de Educação Infantil: repensando historicamente o atendimento infantil a partir de uma experiência local - Uberlândia, MG - (1991-1997)*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2004.

PEREIRA, Maria Galvão Gomes. *O Espaço do Movimento*: investigações no cotidiano de uma pré-escola à luz da teoria de Henri Wallon. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1992.

PEREIRA, Valéria Resende Teixeira. A saúde emocional do educador: saberes necessário aos trabalhadores da educação. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2005.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky*: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

REICH, Wilhelm. *Análise do Caráter*. Trad. REGO, Ricardo Amaral do. 3. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2001a.

_____. *O Assassinato de Cristo*. Trad. VIANA, Carlos Ralph Lemos. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Psicologia de Massas do Fascismo*. Trad. MACEDO, Maria da Graça. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

_____. *A função do orgasmo* - problemas econômicos-sexuais da energia humana. São Paulo: Brasiliense, 1975.

_____. *A Criança do Futuro: sobre a prevenção da patologia sexual*. Trad. Marisol P. Terlizzi, CIO –Centro de Investigação Orgonômico W 1950/1983.

RICHTER, Leonice Matilde.; MOTA, Maria Veranilda. S. A prática Pedagógica das Instituições de Educação Infantil: em foco o momento da avaliação. *Revista Horizonte Científico*. Uberlândia, nº 3, p. 01-31, 2004. Disponível em: <<http://www.propp.ufu.br/revistaeletronica/edicao2004>>

ROSEMBERG, Fúlvia Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, M. Lúcia de *A.encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2005.

SERRÃO, Célia Regina Batista. *O tempo na educação infantil*: rotinas. In: DIAS, Maria Célia Moraes; NICOLAU, Marieta Lúcia Machado (Orgs). *Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância*. Campinas: Papirus, 2003.

SILVA, Ana Paula Soares; ROSSETTI-FERREIRA, M. Clotilde. Desafio atuais da Educação Infantil e da qualidade de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram?

ANPED Caxambu, 23ª Reunião anual, 2002. Texto disponível em base de dados da ANPED. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>

SILVA, Angela Maria; PINHEIRO, Maria Salete de Freitas; FREITAS, Nara Eugênia. *Guia para normalização de trabalhos técnicos-científicos: projetos de pesquisa, monografia, dissertações e teses*. 3. ed. Uberlândia: UFU, 2003.

SOUZA, Solange Jobim e KRAMER Sonia. Experiência humana, história de vida e pesquisa: um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores. In: _____. (Orgs) *Histórias de professores: leituras, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Editora Ática, 1996.

STOKOE, Patricia, HARE, Ruth. *A expressão corporal na pré-escola*. CANNABRAVA, Beatriz A. (Trad.). São Paulo: Summus, 1987.

SZYMANIKI, Heloísa. Entrevista Reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: _____. (Org.) *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Plano Editora, 2002.

VIANNA, Helena M. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIANNA, Angel; CASTILHO, Jacyon. Percebendo o corpo. In: GARCIA, Regina Leite. *O corpo que fala dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P.17-

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. NETO, José Cipolla; BARRETO, Luís Silveira Menna; AFECHÉ, Solange Castro (Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WALLON, H. *Psicologia e Educação da Infância*. Trad. RABAÇA, Ana. Lisboa: Estampa, 1975a.

_____. A Importância do Movimento Corporal no Desenvolvimento Psicológico da Criança. In: *Psicologia e Educação da Infância*. Trad. RABAÇA, Ana. Lisboa: Estampa, 1975b.

_____. A imperícia. In: *Psicologia e Educação da Infância*. Trad. RABAÇA, Ana. Lisboa: Estampa, 1975c.

_____. A Psicologia Genética. In: *Psicologia e Educação da Infância*. RABAÇA, Ana (Trad.). Lisboa: Estampa, 1975d.

_____. Cinestesia e a Imagem Visual do Próprio Corpo da Criança. In: *Psicologia e Educação da Infância*. Trad. RABAÇA, Ana. Lisboa: Estampa, 1975e.

WALLON, H. O Estudo Psicológico e Sociológico da Criança. In: *Psicologia e Educação da Infância*. Trad. RABAÇA, Ana. Lisboa: Estampa, 1975f.

_____. As etapas da socialização da criança. In: *Psicologia e Educação da Infância*. Trad. RABAÇA, Ana. Lisboa: Estampa, 1975g.

_____. *As origens do pensamento na criança*. Trad. PINHEIRO, Doris, Sanches; BRAGA, Fernanda Alves. São Paulo: Manole, 1989.

_____. *A evolução psicológica da criança*. Trad. MOURA, Ana de; MOURA, Rui de. Rio de Janeiro: Editorial Andes, 1995.

_____. *As origens do caráter na criança: os prelúdios do sentimento de personalidade*. Trad. DANTAS, Heloysa. São Paulo: Nova Alexandria, 1975h.

_____. *Objetivos e métodos da psicologia*. Trad. SOUZA, de Franco. Lisboa: Estampa, 1975h.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes Curriculares de Educação Infantil*. DINIZ, Julieta. Uberlândia, 2003, p.1-34.

UNESCO. *Educação e Cuidado na Primeira Infância: grandes desafios*. Trad. TEIXEIRA, Guilherme João de Freitas. Brasília: UNESCO Brasil, OECD, Ministério da Saúde, 2002.

VOLNOVICH, Juan Carlos. Prefácio. In: FERNADEZ, Alicia. *A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. Trad. RODRIGUES, Iara. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ZABALZA, Miguel, A. *Qualidade em educação infantil*. Trad. NEVES, Beatriz Affonso. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Anexos

ANEXO I

EXEMPLO DO REGISTRO DA ROTINA NO DIÁRIO DE CAMPO

Data: 12/04/2005

Terça-feira: Professora de Educação Física e PCC

7:00: Crianças e seus responsáveis começam a chegar no portão da instituição. A pedagoga recepciona as crianças do maternal.

Aula de Educação Física

A professora aguarda as crianças, sentada em sua mesa.

Professora: “Marcos você ainda não achou uma cadeira para você?” (a criança está em pé e fica em dúvida onde se sentar, visto que na terça essa escolha era permitida).

Marcos: “Já”. (A criança brinca sentando-se em lugares diferentes)

Professora Educação Física: “Então senta”. (Nesse episódio observamos um exemplo das alternativas que as crianças encontram para se movimentarem pela sala).

...

FOTO 01: Criança incomoda a colega e ela expressa desagrado.

FOTO 02: Mateus imita um macaco pulando pela sala.

...

Nesse tempo, entre 7:00 e 7:15, como não foi aplicada nenhuma atividade pela professora, brincadeiras começam a surgir espontaneamente pelas crianças: música da bruxa e imitação de macacos.

7:08: As crianças começam a fazer sons com a boca e com as axilas. A professora levanta, não fala nada oralmente, mas as crianças logo param com a brincadeira (obs.: As crianças estão atentas à expressão corporal da professora).

...

A professora anuncia a atividade prevista para aquele dia: “hoje nos vamos fazer o ensaio para a apresentação do dia do índio”;

7:20: A professora conduz em fila as crianças até o quiosque para fazer o ensaio.

Ensaio da música: Um, dois, três indiozinho.

Situações durante o ensaio:

Francielem: “Tia meus braços não ficam sobre as pernas...”

Professora: “Claro que controla, é você que comanda o seu corpo”.

...

Ao cantar a música a professora esquece de falar o número nove.

Aline: “Tia você não contou o nove”

Vitor: “É claro: os índios não contam o nove” (obs. A professora ignora a fala da criança)

...

FOTO 03: Uma criança observa a outro: posição das mãos na apresentação.

Professora: “Sabe o que está faltando nessa apresentação, está faltando mostrar as mãos”

Professora : “Tão feio, no dia vocês vão querer fazer assim tão feio?”;

(Obs.: As crianças quase não estavam movimentando as mãos.)

...

Uma criança ao terminar o ensaio pede para a professora se vão ir ao parque.

Professora: “Vocês sabem que é a tia Márcia (PCC) é que leva vocês para ao parque, não adianta nem pedir.”

Professora: “Agora vamos descansar um pouco”.

(Obs.: as crianças não ficam sentadas, logo começam a virar estrelinhas. Diante disso, a professora pede para que formem a fila para retornar à sala. Olhando para a fila a professora fala: “Não é para correr como vocês estavam correndo, como vocês fizeram ali na fila. Agora mesmo vocês têm outra aula e se fizerem isso, não vamos ao quiosque”.)

...

No final dessa aula a professora busca uma jarra de água e serve às crianças na sala mesmo.

Professora: “Quem tomou, sentou”.

Aula com a PCC - 8:00:

Quando a professora chegou na sala, as crianças começaram a gritar.

PCC: “Não precisa disso.” Ela fala imediatamente.

A professora avisa que hoje ela vai contar uma história.

FOTO 04 e 05: Expressão das crianças diante da proposta de atividade da professora.

FOTO 06: Corpo brincado: a criança imita um cachorro e a outra tenta provocá-la. Passa a mão no rosto da colega, acaricia a cabeça.

FOTO 07: As duas crianças logo mudaram o animal representado.

...

A PCC afixa no quadro as cenas de uma história e as crianças dizem o que elas vêem na cena.

FOTO 08: Crianças observando atentamente a história.

Alexandre ao ver uma cena da história gesticula como se fosse um leão, está bem atento.

(Obs.: A professora chama duas crianças para ajudar. Diante das crianças que ela escolheu o Vitor faz o seguinte comentário: “Você sempre chama ele”.)

PCC: “Ah! Então é porque ele é um bom aluno, eu sempre chamo os melhores para me ajudar”.

...

Depois da história, a professora começa a discutir sobre os índios: Ela pergunta o que eles sabem sobre os índios.

PCC: Pessoal! O Fábio Augusto, falou que o índio caça para comer, ele não trabalha, não tem dinheiro....

Alexandre: “Mas índio não existe”

PCC: “Existe sim.”.

Após essa discussão sobre os índios a PCC entrega uma folha mimeografada com a figura de um índio em um bote e pede para que eles colorirem bem bonito.

FOTO 09: Todas as crianças colorindo.

(Obs.: Nessa atividade as crianças pediram muito para apontar o lápis, usaram essa estratégia para levantar-se, pois as crianças apontam mesmo quando a ponta está boa.)

...

Rafael: “A cor do passarinho é essa?” (pergunta para a professora)

PCC: “Hoje eu vou deixar colorir com as cores que vocês escolherem, eu quero ver o colorido de vocês”

A PCC passa por entre as carteiras enquanto as crianças coloriam e ao ver os desenhos comenta: “Cabelo roxo? Cabelo vermelho?”

...

Toda a turma estava trabalhando quando a criança indaga a professora:

Pedro: “Tia hoje vamos ao parque?”

PCC: “Todo dia da minha aula eu levo ao parque, mas tem que fazer a tarefa direito.”

...

8:40: A professora eventual busca as crianças para o lanche.

A pedagoga, após as crianças sentarem-se, pergunta: “Quem vai fazer a oração hoje?” . Todos levantam as mãos. Ela escolhe o Alexandre.

...

Retorno à sala: 9:00

As crianças continuam: colorir o desenho do índio.

PCC: “Pode caprichar mais nesse colorido”

Depois eles fizeram o recorte da folha que coloriram e a remontam em outra folha: montam uma quebra cabeça.

Ao terminar essa atividade a professora avisa que é momento de ir ao parque. (10:05)

PCC “Ê para sair em silêncio”

Franciele: “Tia, entra na fila”. (Fala uma criança para mim - pesquisadora)

Franciele: “Vou andar, vou correr e vou brincar”. (Fala da criança na fila em direção a área externa)

(Obs.: Hoje a PCC não organizou tempo para os brinquedos de casa.)

10:25 Retornam para a sala e aguardam a professora de educação física.

FOTOS 10, 11, 12, 13, 14 crianças explorando os brinquedos do parque.

Aula de educação física

A professora ao chegar na sala logo organiza a fila para irem ao quiosque. Ensaiam novamente a coreografia do índio.

Depois desse ensaio a professora colocou uma outra música:

- Professora: “Essa música tem uma coreografia que é bem fácil, depois vamos trabalhar com ela.”
- No final da aula, em torno de 8 minutos antes do término, a professora propõe a atividade de rolar no chão, nesse momento as crianças se divertem muito. Fotos, 15, 16, 17: Crianças participando da atividade.
- 10:20: Retornam para a sala e aguardam a saída.

ANEXO II**ROTEIRO DA PRIMEIRA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS⁵⁰**

1) Qual é e como foi a sua formação acadêmica, conte um pouco a sua história?

2) Há quanto tempo é você é professora?

3) O que te levou a optar por trabalhar com a educação?

4) Que planos tem em relação ao seu trabalho enquanto professora?

5) Quanto tempo trabalha nessa instituição?

6) Trabalha quantos turnos?

⁵⁰ Esse roteiro de questões foi utilizado com as três professoras. De acordo com as especificidades de cada entrevista novas e diferentes questões foram abordadas.

7) Como se sente trabalhando aqui nesta instituição?

8) Como foram as suas primeiras experiências com a escola enquanto educanda? Fez pré, ou logo entrou para a primeira série do ensino fundamental?

9) O que você definiria como uma boa aula?

ANEXO III
ROTEIRO DA SEGUNDA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS
E COM A PEDAGOGA

1 - ENTREVISTA COM A PROFESSORA REGENTE

A) Sobre o Planejamento

O que você deseja, o que você espera em relação a sua turma – pré-seis? (Intenção da questão: quais são os objetivos da professora em relação ao seu trabalho desenvolvido com a turma do pré-seis?)

Como você organiza, seleciona e define as atividades a serem trabalhadas com a turma?

Quando e como você acha que uma criança está se desenvolvendo bem?

O que mais te preocupa no desenvolvimento das crianças? Como você avalia se esse desenvolvimento está acontecendo ou não?

No dia-a-dia como avalia a participação, o interesse, ou seja, a interação das crianças com as atividades propostas?

B) Rotina e Espaço Físico

Em relação à rotina oferecida às crianças do pré-seis, como você a avalia?

Como você se organiza quanto à utilização do espaço/tempo no desenvolvimento das atividades?

Como se sente em relação ao espaço físico que ocupa com as crianças da turma?

Observei que as crianças iam ao parque somente na aula de PCC, quem e por que definiu-se a programação de ida ao parque somente na terça?

O que você acha da forma de organização do lanche?

E o recreio?

O que você acha da forma como a escola utiliza o espaço físico?

E na escola de modo geral, como você percebe que se compreende o movimento da criança?
Por que somente a turma do pré-seis passou há ter um tempo, no final da aula, no pátio?

Por que não continuou? Por que logo essa atividade foi suspensa?

Partiu de quem essa proposta? Qual era o objetivo dessa ação?

C) Movimento Corporal

Como você lida com o movimento em sala de aula? Como se sente em situação de muita movimentação das crianças?

Como você percebe se a criança está entendendo as atividades propostas?

Às vezes percebia muita tensão em seu rosto, no seu corpo durante as aulas, me fale um pouco sobre isso e se isso tem alguma relação com o movimento corporal das crianças?

2 – ENTREVISTA COM A PCC

A) Sobre o Planejamento

O que você deseja, o que você espera em relação a sua turma – pré-seis?

Como você organiza, seleciona e define as atividades a serem trabalhadas?

Como você definiria o desenvolvimento da criança?

Como você avalia o desenvolvimento e aprendizagem infantil?

O que mais te preocupa no trabalho com as crianças?

No dia-a-dia como avalia a participação, o interesse, ou seja, a interação das crianças com as atividades propostas?

O que orienta o seu planejamento do momento do parque na sua aula?

Você tem orientação da pedagoga em seu planejamento?

B) Rotina e Espaço Físico

Por favor, fale um pouco sobre seu posicionamento em relação à organização da rotina na escola e na sua aula, no que se refere ao pátio.

O que você acha da forma de organização do lanche na instituição?

E sobre o recreio?

O que você acha da forma como os profissionais da escola utilizam o espaço físico?

Em relação à rotina das crianças do pré-seis, como você avalia os momentos voltados para as atividades corporais?

C) Movimento Corporal

Como você trabalha com o movimento da criança, na sala ou na área externa?

Como você se sente em situações de muita movimentação das crianças?

O que você pensa sobre o movimento corporal da criança?

3 - ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A) Sobre o Planejamento:

O que você deseja, o que você espera em relação a sua turma – pré-seis? (Intenção da questão: qual é o objetivo geral do seu trabalho com a turma do pré-seis)

Como você organiza, seleciona e define as atividades a serem trabalhadas com sua turma?

No dia-a-dia como avalia a participação, ou seja, a interação das crianças com as atividades que você propõe?

Você acha que os interesses das crianças são contemplados nas atividades proposta por você nas aulas de educação física?

Como você definiria o desenvolvimento da criança? Como você consegue perceber e avaliar o desenvolvimento da criança?

B) Rotina e Espaço Físico

Em relação à rotina das crianças do pré-seis, como você a avalia?

O que você acha da forma de organização do lanche?

E o recreio?

Como se sente em relação ao espaço físico que ocupa com as crianças da turma nas aulas de educação física?

Quanto às suas atividades, como você se organiza em relação ao tempo e o espaço?

C) Movimento Corporal

O que você entende por movimento corporal da criança pequena?

Como você lida com o movimento das crianças no momento da aula de educação física?

O que você acha da orientação que a escola dá com relação ao movimento da criança?

Em relação aos ensaios para as datas comemorativas nas aulas de educação física, como se sente?

Partiu de quem essa proposta?

Observei que as crianças iam ao parque somente na aula de PCC, na terça-feira. O que você acha disso?

4 - ENTREVISTA COM A PEDAGOGA

Conta um pouco da sua história junto à instituição. Quantos anos você trabalha aqui?

A) Sobre o Planejamento

Quais são os princípios e objetivos centrais que orientam a instituição?

Realizam o planejamento anual?

Qual referencial é tomado como referencia?

Qual é a forma e o objetivo central nas orientações e discussões com as professoras do pré-seis?

Como se organizam em relação às atividades comemorativas?

Em relação ao planejamento como você acompanha as professoras?

Nessa orientação do planejamento o que se define em relação ao espaço físico?

B) Rotina e Espaço Físico

Como se organiza a rotina da instituição como um todo? Como se organiza o horário de lanche?

E o parquinho?

E o recreio?

O que esperam em relação às crianças, mais especificamente do pré-seis?

Como você avalia o espaço físico da escola?

Na escola não há uma sala específica para você desenvolver suas atividades (atender pais, reunir com as professoras...), o que me diz a respeito disso?

Você conhece o projeto arquitetônico da escola?

C) Movimento Corporal

Em relação ao movimento corporal da criança, como a escola se organiza?

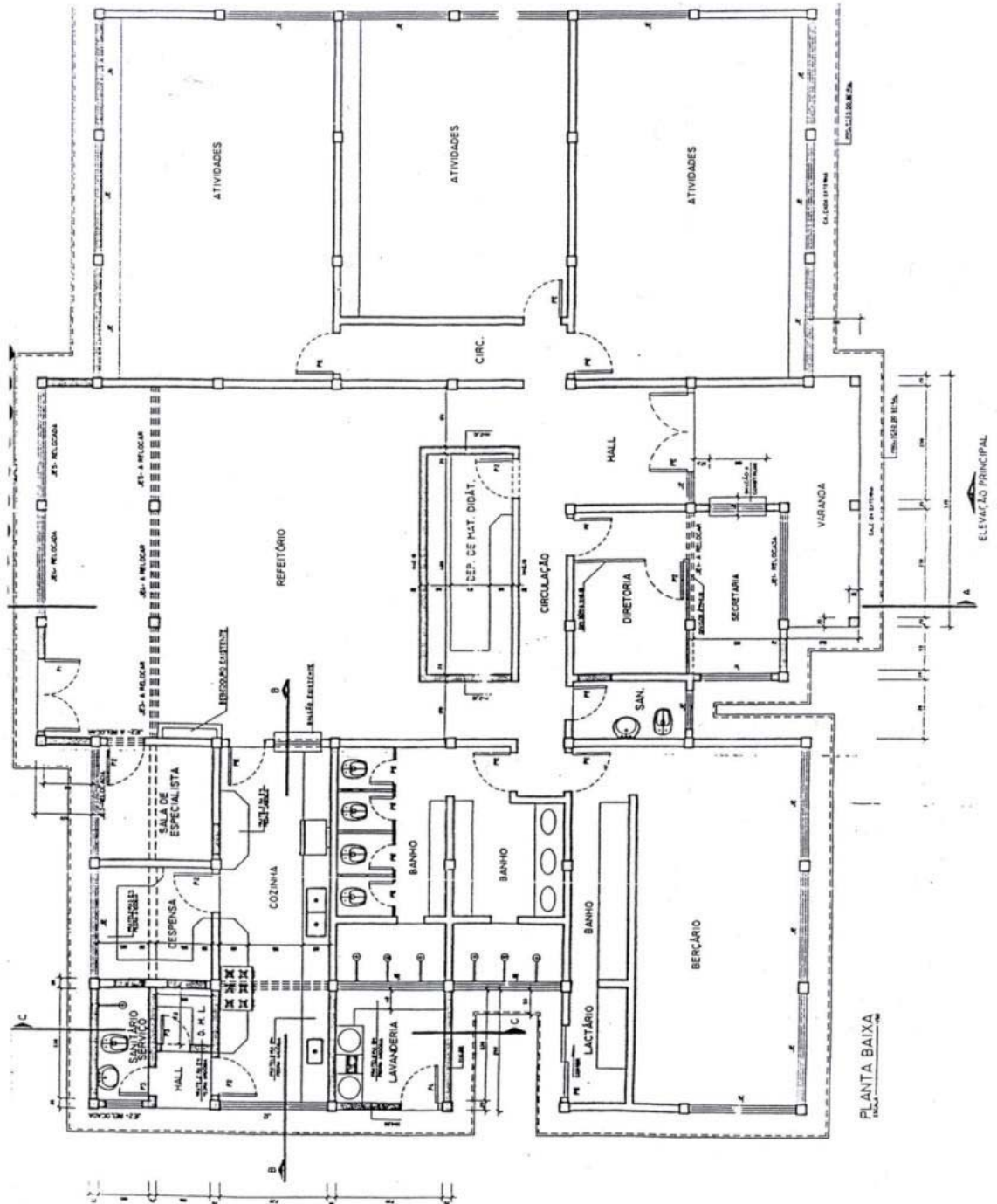
Como compreende e trabalham com o movimento da criança no espaço escolar?

Quais são os objetivos em relação à aula de PCC? O que significa essa sigla?

E em relação à aula de Educação Física do pré-seis quais são os objetivos que envolvem essa atividade?

Como você observa o trabalho das professoras e dos outros profissionais da escola em relação ao movimento corporal?

ANEXO IV PLANTA BAIXA DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA



ANEXO V

CONSTRUÇÃO REAL DA INSTITUIÇÃO

