

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

CURSO DE PEDAGOGIA

FLAVIANE ALVES DA SILVA

**O LUGAR DO MOVIMENTO NAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS CURRICULARES
DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

MARINGÁ

2011

FLAVIANE ALVES DA SILVA

**O LUGAR DO MOVIMENTO NAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS CURRICULARES
DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia, pelo curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá.

Orientadora: Professora. Dr.^a. Regina Chicarelle

MARINGÁ

2011

FLAVIANE ALVES DA SILVA

**O LUGAR DO MOVIMENTO NAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS CURRICULARES
DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia, pelo curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá.

Orientadora: Professora. Dr^a. Regina Chicarelle

Aprovada em.....

BANCA EXAMINADORA

Nome do professor
(Universidade Estadual de Maringá)

Nome do professor
(Universidade Estadual de Maringá)

Nome do professor
(Universidade Estadual de Maringá)

Dedico Este trabalho a minha Mãe Neiza Alves da Silva, que me proporcionou concluir esta graduação com seu papel de pai e mãe ao mesmo tempo, me apoiando em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por estar sempre no comando da minha vida, por não me deixar desamparada mesmo nos momentos mais difíceis, e por me proporcionar bênçãos sem medidas, bênçãos como uma família adorável, amigos incomparáveis, e algumas pessoas que fizeram toda a diferença para que eu pudesse realizar este sonho.

Gostaria então de agradecer:

A querida professora Leonor, que ao lhe pedir ajuda prontamente ajudou-me a encontrar minha orientadora, e se não fosse ela talvez não tivesse tomado este rumo de pesquisa

A minha querida orientadora Regina Chicarelle, que me ajudou a escolher o tema, e me orientou na elaboração do presente trabalho. Apoiou-me, acalmou, e ajudou-me em todos os momentos necessários com sua tranquilidade e parceria.

A minha mãe Neiza Alves da Silva, que parou a sua vida para poder cuidar da minha vida e a de meu irmão, e até os dias de hoje se dedica fielmente a nós dois. Por estar presente em minha vida em todos os momentos, e por ser a melhor mãe do mundo.

Ao meu pai Hermes Soares da Silva Filho, que durante toda minha infância foi o meu herói e o melhor pai do mundo, e hoje tenho certeza que seu maior orgulho seria ver seus filhos formados. Então, em tributo a sua memória, dedico também a ele este trabalho.

Ao meu irmão Fernando Alves da Silva por estar presente em todos os momentos de minha vida, pelas brigas e pelas alegrias, por me fazer sentir os mais intensos sentimentos de raiva e de amor, e por conceder-me uma nova família linda formada por você e pela Juliana, cunhada tão querida.

Aos meus sobrinhos lindos e “gostosos” Victor e Luana, que me proporcionaram momentos de muita alegria, folia, e de muito amor, além de ajudarem muito na elaboração deste trabalho, pois ao redigi-lo pude observar minhas análises nas vivências de ambos.

Aos meus amigos Fernanda Carabelli, Alberto, Cassio e Karoline, por serem amigos muito especiais, presentes, animadores, que não me deixaram sozinha em nenhum momento, e me proporcionaram as melhores conversas, distrações, saídas, e me tiraram de casa mesmo

quando eu precisa muito elaborar este trabalho. Enfim, fizeram a minha vida muito melhor neste momento de grande trabalho e sofrimento.

As grandes amigas Priscila e Paula, pois foram grandes companheiras durante toda a graduação e me ajudaram muito na elaboração do presente trabalho, gostaria de dizer a elas que fizeram toda a diferença, com pequenas palavras e pequenas colaborações como a leitura de pequenas partes.

As grandes amigas da graduação, mais conhecidas como Meninas da “facul”, por terem feito toda diferença, sem elas a graduação não seria a mesma, não teria as alegrias que teve, as gargalhadas, e as minhas manhãs durante esses quatro anos não seriam tão divertidas e produtivas como foram. Enfim, vocês foram mais que especiais neste momento.

E para finalizar, gostaria de agradecer as instituições que me proporcionaram a realização de estágios não obrigatórios, Colégio Marista e Colégio Adventista, por acreditarem no meu potencial, pelo aprendizado que me ofereceram, e pelas experiências que me ajudaram a chegar ao problema deste trabalho.

Sei que meu trabalho é uma gota no meio do oceano,

mas sem ele o oceano seria menor.

(Teresa de Calcutá)

O Lugar do Movimento nas Propostas Pedagógicas Curriculares da Educação Infantil

Flaviane Alves da Silva¹

Professora. Dr.^a. Regina Chicarelle²

RESUMO

Atualmente, o ato motor infantil tem sido alvo de grandes estudos pelo fato de, talvez, haver dissociações e incoerências quanto às orientações teóricas da importância do movimento no desenvolvimento infantil e as efetivas práticas pedagógicas. Assim, o estudo dessa temática se faz de grande relevância pelo fato de algumas dissociações, que fazem parte da atuação de educadores, no que diz respeito à educação, à prática docente, e às especificidades da educação infantil. Para tanto, este estudo tem como objetivo verificar qual tipo de importância é atribuída ao movimento, de que maneira é apresentado nas propostas pedagógicas curriculares da educação infantil e a sua articulação na prática pedagógica. As situações de estágio curricular supervisionado vivenciado em centros de educação infantil se compuseram em momentos que foi verificado grande anseio existente entre professores dessas instituições em fazer com que suas crianças fiquem quietas e sentadas. Tais ações dos professores tornaram-se foco e problema a esse estudo. Segundo Wallon (2008) o corpo é um componente indispensável no aprendizado e desenvolvimento da criança, para o autor o ato motor, ou o movimento infantil é um fio condutor entre o aspecto afetivo e cognitivo, e que o ato mental da criança pequena se desenvolve por meio do ato motor. Deste modo, visto que a Educação Infantil tem como função primordial possibilitar o desenvolvimento completo do indivíduo, e a temática corpo e movimento, também tem um papel essencial nos componentes de um centro de educação infantil, é importante que as contribuições do movimento para o desenvolvimento completo da criança seja conhecido pelos educadores, para que assim possam melhor conduzir suas práticas, e deste modo possibilitar que a criança se desenvolva plenamente.

Palavras-chave: Movimento. Desenvolvimento. Educação Infantil.

1 Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá.

2 Prof.^a Dr.^a da UEM e Orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	10
1 PROPOSTAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	12
1.1 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL .	13
1.2. REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL..	17
1.2.1 O MOVIMENTO PROPOSTO PELO RCNEI PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	21
2 TEORIA DE DESENVOLVIMENTO DE HENRI WALLON	27
2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O MOVIMENTO MEDIANTE A ÓTICA DE WALLON	33
3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O MOVIMENTO E A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	39
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS	48

INTRODUÇÃO

Por que escolheu o curso de pedagogia? Era a questão que mais respondia no primeiro ano de graduação, todos os professores no início de suas aulas faziam este questionamento para a turma de calouros de Pedagogia. A minha resposta não era muito agradável, respondia sempre, que havia escolhido o curso por ser menos concorrido; não sabia muito bem o que era ser pedagoga. Enfim, ainda não sabia o que queria da vida ao certo.

Como não possuía conhecimentos do que era ser pedagoga, é possível ter uma noção de que jamais havia existido em minha vida experiências práticas na área. Mas, logo no segundo ano de graduação surgiu uma proposta de estágio não obrigatório na educação infantil de uma instituição privada e de grande porte em Maringá e, apesar de ainda não saber ao certo o que realmente significava a pedagogia na minha vida, e não ter nenhuma experiência no campo, aceitei prontamente, pois estava disposta a ver o que era realmente ser professora e pedagoga.

Nos primeiros dias em que trabalhei nesta instituição me sentia completamente perdida, sem saber realmente o que fazer. Tudo era muito novo e misterioso para mim, muitas vezes pensei em desistir, e acreditei que não ia conseguir desempenhar a função que me era exigida. Mas, persistente que sou, permaneci ali. Com o tempo fui me adaptando, observando as professoras e os alunos e entendendo realmente o que era um centro de educação infantil.

Durante o período em que realizava o estágio, o que mais me indagava era não saber se as crianças deveriam, em sala de aula, ficarem sentadas e paradas, ou se deveriam andar; se deveriam conversar, ou ficarem caladas; se na hora do lanche podiam correr e brincar, ou ficarem sentadas até chegar a hora correta de irem para sala, mesmo que já tivessem acabado de comer.

Andar ou correr? Sentar ou levantar? Falar ou não falar? Brincar ou não brincar? Pular ou não pular? Eram questões que me confundiam por completo. Auxiliava várias turmas, neste ínterim havia iniciado o estágio supervisionado e obrigatório pela UEM, a diversidade de turmas e professoras era grande. Todas essas dúvidas se juntavam com o que estudávamos nas disciplinas de práticas e, entre outras, no decorrer da graduação.

Estagiei nessa instituição durante dois anos e, por motivos de leis de estágio, tive que me ausentar da escola, então iniciar um novo estágio em outra instituição privada. Mas, hoje

posso dizer que a experiência que pude obter por meio desses estágios foi absolutamente fundamental para ir além. Pude amar o curso que faço e, realmente aprender o que é ser professora e pedagoga. Apaixonei-me pela educação infantil e esta, então, se tornou meu desejo de atuação depois de formada e também meu objeto de estudo.

Quando comecei a pensar em qual seria meu objeto de estudo para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), fiquei por muito tempo confusa, sem saber o que realmente analisar. Então, visualizei o trabalho de conclusão de curso como um instrumento de estudo no qual poderia esclarecer as dúvidas que me cercavam nos momentos de estágio. Decidi estudar o movimento infantil e sua presença nos centros de educação infantil.

Estudar o movimento e sua presença na educação infantil é importante, visto que, nos dias atuais, a dúvida que me importunava no momento em que realizava meus estágios, também é comum a muitos professores de educação infantil, e sem obter respostas, muitas vezes acabam atuando com práticas pedagógicas de maneira incoerente a algumas orientações teóricas sobre a importância do movimento no desenvolvimento infantil.

Deste modo, esta pesquisa tem como objetivo verificar qual tipo de importância é atribuída ao movimento, de que maneira é apresentada nas propostas pedagógicas curriculares da educação infantil e a sua articulação na prática pedagógica.

O presente trabalho está estruturado em três sessões, de acordo com os objetivos específicos do trabalho, de modo a formar um liame entre as propostas pedagógicas curriculares da educação infantil, e a teoria de Henri Wallon.

Assim, a primeira sessão trata-se de uma observação sobre as diretrizes curriculares e sobre o Referencial Curricular Nacional para a educação infantil, com o objetivo de identificar a maneira como está presente nesses documentos, o desenvolvimento da criança e a importância do movimento. A segunda apresenta uma breve exposição sobre a teoria de Henri Wallon por meio de alguns estudiosos que se aprofundaram em sua tese, com o objetivo de compreender a forma como a criança se desenvolve, e seu enfoque na relevância do movimento. Por fim, a terceira sessão tem como objetivo retomar e fazer uma ligação sobre os pontos mais importantes do trabalho e, deste modo, se chegar a um entendimento geral.

Com base no que foi descrito, o estudo teve como metodologia uma investigação de caráter bibliográfico com fundamentos na teoria psicogenética de Henri Wallon a qual foi realizada a busca e análise de material já produzido acerca do assunto, bem como foram levantados

trabalhos em fontes primárias, monografias, revistas, documentos eletrônicos, e também algumas leis e diretrizes curriculares das instituições de educação infantil, que destacam acerca da função e dos objetivos da Educação Infantil.

1 PROPOSTAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Ao analisar algumas teorias de desenvolvimento, pode-se perceber que determinadas se baseiam na ideia de que a criança se desenvolve com o apoio do seu meio social. Assim, para que a criança possa se desenvolver e atingir os estágios ou etapas conforme é descrito por essas teorias, faz-se necessário que o meio ao qual a criança se encontra inserida proporcionem subsídios para esse processo de desenvolvimento.

As crianças obtêm como meio social de vivência mais próximo sua família, e a escola. Deste modo, estas duas instituições têm o dever de proporcionar o que se faz necessário para que o indivíduo, em sua primeira infância, possa se desenvolver, e assim se tornar um cidadão independente em sua sociedade. Para tanto, visando à escola como o meio mais proveniente de desenvolvimento infantil, pois é o local a qual é designado com esta função, apresentar leis, diretrizes e propostas para que essa função não se perca se torna fundamental para o funcionamento de tais instituições.

No Brasil a Educação básica é constituída por algumas etapas como a Educação Infantil, fundamental e média, e esta consagrada na constituição federal de 1988 como direito de todos e dever do estado.

Como o foco deste trabalho é o processo de desenvolvimento infantil proporcionado por meio de aspectos como o movimento que é ofertado pela educação infantil, faz-se necessário entender como esta instituição se constitui e como é amparada por leis e diretrizes e entender qual é o lugar do movimento nessas leis e propostas curriculares.

Portanto, a Educação Infantil no Brasil está ampara pela lei da LDB 9394/96, nos artigos 29º, 30º e 31º, em que se constitui a educação infantil como a primeira etapa da educação básica brasileira. Desde 1996, em nosso país, a Educação Infantil é classificada como:

Art. 29º: A educação infantil, primeira etapa da educação básica como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art.30º: A educação infantil será oferecida em:

- I- Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II- Pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Artº 31: Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamenta. (BRASIL, 1996, p.12)

Mas, observando a LDB 9394/96 que ampara a Educação Infantil na qual é designada a pequena infância, pode-se notar que ela é restrita e não abrange muitos pontos, nota-se a necessidade de novas propostas e diretrizes para esse nível de ensino. Nesse sentido, na década de noventa vários documentos foram formulados para o melhor atendimento à Educação infantil, entre eles estão as Propostas Pedagógicas e Currículos em Educação Infantil, criados em 1996, o Referencial Curricular para a Educação Infantil, criado em 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, criada em 1999, o Plano Nacional de Educação de 2001, e a Política Nacional de Educação infantil de 2006.

Nesse trabalho serão analisados dois documentos oficiais: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e o Referencial Curricular Nacional, também para a Educação Infantil.

1.1 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Com a finalidade de garantir a todos à Educação Infantil, foi criada em 1999 pela Câmara de Educação básica do Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil na qual traz a “[...] integração da Educação Infantil no âmbito da Educação Básica, como direito das crianças de 0 a 6 anos e suas famílias, dever do estado e da sociedade civil”. (BRASIL, 1999, p.1).

Portanto foi determinado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que:

Desta forma, confere-se a estas Diretrizes Nacionais para os programas que cuidem de crianças, educando-as de 0 a 6 anos, em esforço conjunto suas

famílias. Especial importância, pelo ineditismo de seus propósitos pela relevância de suas consequências para a Educação Infantil no âmbito público e privado. (BRASIL, 1999, p.1)

Para melhor especificar as funções e objetivos da educação infantil, o documento é dividido em sete diretrizes. Iniciando-se pela primeira na qual define as finalidades e princípios da educação infantil, assim é descrito:

1-Educar e cuidar de crianças de 0 a 6 anos supõe definir previamente para que sociedade isto será feito, e como se desenvolverão as práticas pedagógicas, para que as crianças e suas famílias sejam incluídas em uma vida de cidadania plena (BRASIL, 1999, p.10).

Para que as crianças e famílias sejam incluídas em uma vida de cidadania por meio do acesso às instituições de educação infantil, a diretriz designa alguns princípios para que essas instituições funcionem conforme a sua finalidade. Brasil (1999) descreve sobre os Princípios Éticos como o bem comum, Princípios Políticos dos direitos e deveres de cidadania, e Princípios Estéticos da criatividade e ludicidade, na quais devem fazer parte das propostas da Educação Infantil.

Esses princípios norteiam a ideia descrita em Brasil (1999) na primeira diretriz, de que as crianças, ao iniciarem a sua vida, têm o direito a amor, saúde, aceitação segurança, a estimulação, ao apoio, a confiança de sentir-se parte de uma família de um ambiente de cuidados e educação. E, assim para que a criança receba esses amparos nesses aspectos, as instituições de educação infantil devem colocar em prática os princípios conforme foram supracitados neste trabalho.

A segunda diretriz trata do respeito à identidade de cada indivíduo:

2- Ao definir suas Propostas Pedagógicas, as Instituições de Educação Infantil deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade educacional no contexto de suas organizações. (BRASIL, 1999, p.10)

Nessa segunda diretriz se especifica a importância do respeito e aceitação das diversas identidades das crianças e de suas famílias. Ela enfatiza que as crianças pequenas, juntamente com suas famílias, estão definindo a sua identidade, com influência de alguns aspectos como gênero, religião, etnia, nível de desenvolvimento físico, psicolinguístico, sócioemocional, psicomotor, entre outros. Portanto, as famílias e as crianças devem encontrar apoio, respeito, aceitação para que possam ser inseridos como cidadãos em sociedade.

Assim, ao se encontrar respeito e aceitação sobre as distintas identidades nos centros de educação infantil, tanto as famílias como as crianças irão aprender a conviver com as riquezas das diferenças existentes em nossa sociedade. Diferenças em raças, etnias, entre outras, tornando-se, então, cidadãos que respeitam e são respeitados em seu meio.

A terceira diretriz aborda qual deve ser a finalidade da educação infantil, enfatizando alguns aspectos que possibilitam alcançar o objetivo primordial dessa modalidade de ensino, que é fazer com que a criança se desenvolva.

3- As Propostas Pedagógicas para as instituições de Educação Infantil devem promover em suas práticas de educação e cuidados, a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível. Desta forma ser, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se são partes do todo de cada indivíduo, menino ou menina, que desde bebês vão, gradual e articuladamente, aperfeiçoando estes processos nos contatos consigo próprios, com as pessoas, coisas e o ambiente em geral. (BRASIL, 1999, p. 11)

Nessa diretriz pode-se destacar, conforme exposto em Brasil (1999), que as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil devem visar estritamente dois pontos: o de desenvolvimento da criança dando ênfase nos aspectos de socialização e especialização de aptidões e habilidades, e ao ponto do treinamento escolarizado, como uma preparação para alfabetização.

Sendo assim, esta diretriz vem para destacar a importância de se pensar na criança com um ser total e íntegro, na qual necessita de mediação para que o seu desenvolvimento completo ocorra através de um atendimento em todos os aspectos explicitados acima.

A quarta diretriz trata de como as instituições de educação infantil devem proporcionar à criança a aquisição de vários conhecimentos, conforme é relatado:

4-Ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprias, com os demais e o meio ambiente de maneira articulada e gradual, as Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem buscar a interação entre diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, como conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores. Desta maneira, os conhecimentos sobre o espaço, tempo, comunicação, expressão, a natureza e as pessoas devem estar articulados com os cuidados e a educação para a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, a cultura, as linguagens, o trabalho, o lazer, a ciências e a tecnologia. (BRASIL, 1999, p. 12)

Essa diretriz traz à educação infantil o dever de criar possibilidades concretas para que as crianças, juntamente com suas famílias, tenham a oportunidade de terem acesso a

conhecimentos e valores de modo e vida como cidadãos. Porém, para que esses acessos cheguem aos conhecimentos das crianças, conforme descreve Brasil (1999), é preciso lembrar de que tudo deve ocorrer de modo prazeroso e lúdico, por meio de jogos, brincadeiras, músicas, movimentos, criação, dentre outros que fazem parte da vida cotidiana das crianças.

Desta maneira, para poder levar às crianças a aquisição de conhecimentos necessários para que se tornem cidadãos, devemos utilizar de atividades que façam parte de suas vidas, que possa trazer encantamento para elas.

A quinta diretriz retrata sobre o método de avaliação que deve estar presente nos centros de Educação Infantil:

5- As Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil devem organizar suas estratégias de avaliação, através do acompanhamento e registro de etapas alcançadas nos cuidados e educação para crianças de 0 a 6 anos, “sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. (Brasil, 1999, p. 13)

Nesse trecho, o que se quis relatar é que, a avaliação dentro das Instituições de Educação Infantil deve ocorrer como um instrumento de diagnóstico e de tomada de decisões, pelo qual os educadores poderão avaliar a qualidade de seu trabalho e do desempenho das crianças e de suas famílias.

Conforme é relatado em Brasil (1999), a avaliação que é realizada na educação infantil jamais poderá ser utilizada como meio de progressão ou acesso ao ensino fundamental, ao contrário, essa avaliação servirá de aperfeiçoamento do trabalho realizado na educação infantil, e também servirá de apoio para as famílias, para que essas fiquem a par do que acontece com seus filhos, e de como esses estão se desenvolvendo.

A sexta diretriz trata-se da formação dos profissionais que atuam dentro das Instituições de Educação Infantil:

6- As Propostas Pedagógicas das creches para as crianças de 0 a 3 anos de classes e centros de educação infantil para as de 4 a 6 anos devem ser concebidas, desenvolvidas, supervisionadas e avaliadas por educadores, com pelo menos o diploma de curso de Formação de professores, mesmo que da Equipe Educacional participem outros profissionais das áreas de Ciências Humanas, Sociais, e Exatas, assim como familiares das crianças. Da direção das instituições de educação Infantil deve participar, necessariamente um educador, também com, no mínimo, Curso de Formação de Professores. (BRASIL, 1999, p. 14)

O que se enfatiza nesta diretriz é a exigência por profissionais que atuem em Instituições de Educação Infantil com formação educacional, além de preparo para realizar suas propostas pedagógicas devidamente conforme é exposto pelas sete diretrizes. Assim, é indispensável que haja um acompanhamento e uma avaliação do trabalho dos educadores que atuam com crianças de 0 a 6 anos, pois o desenvolvimento de uma fase da vida das crianças depende, parcialmente, da instrução e do meio de trabalho desses educadores.

Nessa diretriz também se relata a distribuição de número de crianças por adultos. É designado em Brasil (1999), que crianças de 0 a 2 anos devem corresponder a cada educador no máximo de 6 a 8 crianças. Já as turmas de 3 anos deve se limitar a apenas 15 crianças por adulto, e as turmas de 4 a 6 anos 20 crianças por adulto. Assim, devem ser organizados os centros de educação Infantil de acordo com a idade das crianças e com o nível de instrução dos educadores.

A sétima e última diretriz, retrata sobre o trabalho em conjunto que deve existir dentro das Instituições de educação Infantil:

7- As Instituições de Educação Infantil devem, através de suas propostas pedagógicas e de seus regimentos, em clima de cooperação, proporcionar condições de funcionamento das estratégias educacionais, do espaço físico, do horário e do calendário, que possibilitem a adoção, a execução, a avaliação e o aperfeiçoamento das demais diretrizes. (BRASIL, 1999, p. 14)

Conforme exposto em Brasil (1999), para que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil sejam colocadas em prática com qualidade e êxito, se faz necessário a existência de um espírito de equipe dentro dos centros de educação infantil, para que assim se possa planejar e executar de forma adequada por todos os profissionais que atuam nesse âmbito.

1.2. REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) foi criado pelo MEC no contexto de reformas educacionais da década de 1990, conforme Lucas (2008) relata, este documento integra a série de documentos intitulados: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Este foi produzido pela necessidade de se estabelecer referências para se atender a educação infantil conforme proposto pelas diretrizes e currículos da Educação Infantil.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, conforme dito acima, foram criados no intuito de constituir um conjunto de referências e orientação pedagógicas que contribuam com as práticas educativas de qualidade dentro da educação infantil, possibilitando assim a formação de crianças cidadãs e pertencentes a uma sociedade, segundo Brasil (1998).

A função do Referencial Curricular é:

Contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais. (BRASIL, 1998, p. 13)

Assim, este documento foi criado com o intuito de criar orientações para os educadores que atuam na Educação Infantil, sendo uma proposta aberta, e não obrigatória, como é o caso de leis e diretrizes.

O Referencial Curricular Nacional para a educação Infantil, visando a especificidade de cada criança de 0 a 6 anos, toma como base para elaborar suas propostas para os centros de educação infantil, alguns princípios, que segundo Brasil, (1998) contribuem para o exercício de cidadania. São eles:

- O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc.;
- O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- O acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (BRASIL, 1998. p. 13)

Nesses princípios pode-se perceber uma analogia com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil citadas no ponto anterior, pois nota-se que os princípios retomam a questão de respeito, cuidados, brincar, ao desenvolvimento infantil, entre outros. Assim, pelo fato da proximidade das datas em que ambos os documentos foram constituídos, e pela relação de um com o outro, se evidencia que neste período houve um forte interesse e preocupação com o atendimento de crianças de 0 a 6 anos.

É por meio desse interesse e preocupação que o Referencial Curricular Nacional para a educação infantil, presente em Brasil (1998), foi redigido com alguns aspectos e propostas

para que os centros de educação infantil tomassem como base, e assim tornassem essa modalidade de ensino eficiente. Nesse sentido, o referencial traz algumas considerações a respeito de aspectos fundamentais para a educação infantil como o cuidar, educar, brincar, sobre o perfil do educador da educação infantil, e também relata como dever ser a organização dos centros de educação infantil.

No RCNEI encontramos o significado de educar como sendo “[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis [...]” (BRASIL, 1998, p.23). Educar nesse sentido tem como finalidade levar às crianças a se apropriarem de conhecimentos que se fazem necessários para o seu desenvolvimento, como conhecimentos corporais, emocionais, estéticos. Esse educar é visto pelo RCNEI como algo prazeroso, lúdico, que acontece por meio de brincadeiras, jogos, e outros meios que fazem parte da vida das crianças.

Quanto ao cuidar, o RCNEI traz o significado de “[...] valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos”. (BRASIL, 1998, p. 24). Esses procedimentos específicos se referem ao cuidado emocional, cuidado com o corpo, ou biológico da criança, com a alimentação, e os cuidados a saúde que se fazem necessários para que ela se desenvolva por completo.

Em Relação ao brincar, o RCNEI expõe que esse é, de fato, essencial para que as crianças possam imaginar; é ter o domínio de uma linguagem simbólica. Em Brasil (1998), o brincar é visto como o meio pelo qual as crianças recriam e repensam acontecimentos de suas vidas diárias, favorecendo, então, a autoestima delas, e ajudando-as a superar suas aquisições de forma criativa.

Por este meio, o brincar, cuidar, e educar, são vistos pelo RCNEI como aspectos fundamentais para as propostas de educação infantil e, para tanto a compreensão deles é de suma importância para que se possa planejar e colocar em prática, atividades diárias que englobem esses aspectos e possibilitem o desenvolvimento da criança.

Mas, visando uma educação infantil de excelência, não se pode falar em planejar atividades diárias sem se pensar em quais são os objetivos da educação Infantil. Portanto, pensando nos aspectos do brincar, cuidar, educar entre outros, o RCNEI apresenta os objetivos gerais para a Educação Infantil:

- Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidados com a própria saúde e bem-estar;
- Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade. (BRASIL, 1998, p. 63)

Portanto, observando estes objetivos propostos pelo RCNEI para a Educação Infantil concebe-se que esta instituição ofertada pelo governo tem como dever, por meio da mediação e interação com os educadores, e através de brincadeiras, do cuidado e do educar, proporcionar as crianças de 0 a 6 anos seu desenvolvimento completo, isto é, os aspectos emocionais, sociais, afetivos, motor, e cognitivo.

Para que estes objetivos para a educação infantil sejam realizados, o RCNEI, Brasil (1998), aponta metas de qualidades que possam contribuir com o desenvolvimento integral das identidades das crianças de 0 a 6 anos. E, então, é um documento dividido e estruturado para melhor servir como auxílio na orientação de educadores. Essa estrutura é composta, por três volumes, o primeiro que compõe os Objetivos Gerais, os quais já foram expostos neste trabalho; o segundo que trata sobre a Formação Pessoal e Social que abrange a identidade e autonomia; e o terceiro que relata sobre o Conhecimento de Mundo, na qual engloba movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, e matemática.

Visando o objetivo deste trabalho que é compreender como os aspectos do movimento estão presentes dentro dos centros de educação infantil e, como tal, possibilitam o desenvolvimento

completo da criança, nesse ponto se faz necessário focar sobre como o RCNEI traz a proposta sobre o movimento para os centros de Educação Infantil.

1.2.1 O MOVIMENTO PROPOSTO PELO RCNEI PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)³, apresenta o movimento como “[...] uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana”. (BRASIL, 1998, p.15).

Segundo Brasil (1998), o movimento faz parte da vida dos humanos desde o nascimento e, conforme acontece o ganho do controle sobre seus movimentos, sobrevêm também mais possibilidades de interação com o mundo, pois ao movimentar-se o indivíduo expressa seus sentimentos, suas emoções e pensamentos possibilitando o melhor convívio entre os seres humanos.

Conforme é explicitado pelo RCNEI, Brasil (1998):

O trabalho com o movimento contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal de cada criança. (BRASIL, 1998, v.3, p. 15)

É visto por Brasil (1998), que a educação infantil, como um local de atendimento à primeira infância, isto é crianças de 0 a 6 anos, tem como dever fornecer um ambiente físico e social pra as crianças, onde elas possam ser protegidas e asseguradas de acidentes, e também possam se arriscar, e se sujeitar a novos desafios, para que assim possam movimentar-se e ampliar então seus conhecimentos de mundo.

No RCNEI é apontada uma questão que se podem observar cotidianamente nos centros de educação infantil quanto à obsessão, muitas vezes de os educadores acreditarem que a organização e sistematização estão em fazer com que as crianças permaneçam quietas, caladas e sem se movimentarem, por acreditarem que o movimento impede a atenção, concentração e o aprendizado. Nesse sentido é descrito em Brasil (1998), que ao contrário do que esses

³ Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: conhecimento de mundo. Volume 3

educadores pensam “[...] é a impossibilidade de mover-se ou de gesticular que pode dificultar o pensamento e a manutenção da atenção”. (BRASIL, 1998, p. 17)

Outro aspecto que o RCNEI apresenta é sobre tentar fazer de uma forma mecânica que a criança se movimente, isto é, somente quando é favorável ao adulto, ao educador, desta maneira muitas vezes os bebês são esticados e encolhidos, forçados a sentarem, a descer ou subir em colchonetes, na expectativa de que isso proporcione o desenvolvimento motor da criança. Já com as maiores, muitas vezes acontece uma seleção de alguns momentos para que elas extravasem, ou gastem sua energia, para que em outros momentos possam ficar caladas e quietas. Sobre esse ponto o RCNEI relata que, essa forma mecânica de movimento impossibilita a descoberta e os desafios naturais do movimento, além de impossibilitarem também as trocas afetivas desses momentos de interação corporal.

São classificados pelo RCNEI dois momentos na fase da infância para o movimento:

[...] no início do desenvolvimento predomina a dimensão subjetiva da motricidade, que encontra sua eficácia e sentido principalmente na interação com o meio social, junto com as pessoas com quem a criança interage diretamente. É somente aos poucos que se desenvolve a dimensão objetiva do movimento, que corresponde às competências instrumentais para agir sobre o espaço e meio físico. (BRASIL, 1998, v.3, p. 18)

Assim, o movimento proporciona para a criança a aquisição de autonomia, e é conforme a criança cresce e se desenvolve que suas novas capacidades possibilitam sua independência no meio social em que vive.

Para que a educação infantil, deste modo, atenda a esses aspectos sem deslizes, é imprescindível que o trabalho dos educadores incorpore a expressividade e naturalidade das crianças, entendendo que se elas movimentarem, conversarem e interagirem faz parte de seu desenvolvimento, e conforme se faz necessário, é por meio desse movimento que elas poderão aprender e se desenvolver.

O RCNEI traz algumas divisões quanto às idades para relatar um pouco sobre o movimento, para tanto, descreve sobre o movimento no primeiro ano de vida, em seguida de um a três anos de idade, e por último sobre as crianças de três a quatro anos de idade.

O primeiro ano de vida é visto pelo RCNEI, como já foi explicitado, com a predominância da dimensão subjetiva dos movimentos, pois é nesse momento que eles estão ligados as emoções e interações dos bebês com o meio em que vivem, através do toque, do amamentar, da voz entre outros. É, também, nesse primeiro ano de vida que os bebês descobrem seus limites e

testam suas habilidades, pois é o momento em que descobrem seu corpo, e o que podem fazer com ele. A maior aquisição desta idade é o movimento de preensão que o bebê conquista, e o de locomoção, quando começa a engatinhar e se movimentar até aprender a andar. Essas, segundo o RCNEI, então são as grandes conquistas do primeiro ano de vida em relação às ações sobre o mundo.

As crianças de um a três anos de vida são vista pelo RCNEI como as descobridoras do mundo por meio de uma nova aquisição, o andar. Recém-aprendido a andar elas têm o desejo de ir e vir sem um objetivo específico, apenas descobrindo o que tem a sua volta, juntamente com as mãos, elas tocam e mexem em tudo. Nesse momento também as crianças aprendem a adequar seus gestos e movimentos a sua cultura, como por exemplo, aprendem a segurar um lápis para escrever, a pegar um copo pra beber, uma colher para comer, é o que ressalta BRASIL (1998, v.3, p.22), sendo exemplos de “[...] progressos no plano da gestualidade instrumental”.

O movimento que faz parte dessa idade, conforme o RCNEI aponta, são os gestos simbólicos, como o faz-de-conta, na qual as crianças brincam e revivem algo com apenas gestos; um exemplo é o ninar de um neném, ou de uma boneca. Outro aspecto fundamental dessa idade é o momento em que a criança começa a reconhecer a imagem de seu corpo por meio das interações, brincadeiras em frente ao espelho entre outras, caracterizando também a construção de identidade da criança.

Criança de quatro a seis anos, segundo o RCNEI, já possui uma ampliação no seu repertório de gestos instrumentais, atos que exigem maior coordenação e maior habilidade motora como cortar, colar, encaixar, já vão se tornando possível para essa idade, mas ainda há ludicidade em todo ato que ela realiza. Conforme a criança cresce e se desenvolve consegue controlar voluntariamente seus movimentos, já se faz possível que ela própria contenha seus movimentos, mas ainda são momentos curtos de contenção, ainda não consegue ficar por muito tempo sem se mover. Assim, devem ser apresentadas para as crianças nessa idade brincadeiras e jogos que as ajudem a aprender a conter seus movimentos, e também jogos que possibilitem seu maior desempenho em atividades motoras que necessitam de muita coordenação e concentração.

Para essas três fases da primeira infância, o RCNEI traz alguns objetivos que devem ser alcançados quanto ao movimento por crianças de 0 a três anos. São eles:

- Familiarizar-se com a imagem do próprio corpo;

- Explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressar-se nas brincadeiras e nas demais situações de interação;
- Deslocar-se com destreza progressiva no espaço ao andar, correr, pular etc., desenvolvendo atitudes de confiança nas próprias capacidades motoras;
- Explorar e utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para o uso de objetos diversos. (BRASIL, 1998, v.3, p. 27)

Para as crianças de quatro a seis anos:

- Ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas suas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação;
- Explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades do seu corpo;
- Controlar gradualmente o próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e ajustando suas habilidades motoras para utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações;
- Utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para ampliar suas possibilidades de manuseio dos diferentes materiais e objetos;
- Apropria-se progressivamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos e elementos e desenvolvendo cada vez mais uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo. (BRASIL, 1998, v.3, p.27)

Visando à importância do movimento para o desenvolvimento da criança, o RCNEI apresenta os objetivos que a educação infantil deve trilhar para que possa, por meio de suas práticas, proporcionarem aos alunos atividades, jogos, brincadeira, entre outros que contribuam com o desenvolvimento do ato motor de cada criança.

Logo em seguida dos objetivos, o RCNEI expõe sobre como deve ser os conteúdos referentes ao movimento existentes dentro dos centros de educação infantil. Segundo Brasil (1998), devem respeitar as especificidades das diferentes faixas etárias com a qual será trabalhado, e também as diferentes culturas representadas em nosso país. Deve também priorizar o desenvolvimento das capacidades expressivas e instrumentais, envolvendo múltiplas experiências corporais, que possam ser realizadas pelas crianças tanto sozinhas como em interação com outras crianças e com o professor.

O RCNEI dividiu os conteúdos em dois blocos, para melhor orientar os educadores. O primeiro se refere às possibilidades expressivas do movimento, e o segundo sobre o seu modo instrumental. Em cada bloco é explicitado qual objetivo a alcançar, e algumas orientações didáticas para os profissionais.

O primeiro bloco se refere à expressividade, isto é, a criança poder expressar seus sentimentos, emoções, entre outros, por meio de seus movimentos. Assim, o movimento deve

ser acolhido em situações do dia-a-dia nas instituições de educação infantil e possibilitar que as crianças, por meio de gestos, posturas, ritmos, possam se expressar e comunicar.

Neste primeiro bloco de expressividade o RCNEI aponta que as crianças de zero a três anos devem “reconhecer progressivamente os segmentos e elementos do próprio corpo por meio da exploração, das brincadeiras, do uso do espelho e da interação com os outros”. (BRASIL, 1998, v.3, p.30). Além de “expressar e sentir ritmos corporais por meio de gestos, posturas e da linguagem oral”. (BRASIL, 1998, v.3, p.30). Deve-se também promover a exploração de diferentes posturas corporais, ampliar a habilidade para se deslocar como engatinhar e andar, e também ampliar os gestos de preensão, o encaixe, o traçado e outros.

Algumas orientações para os educadores quanto este primeiro bloco e quanto a essa idade de zero a três anos, mediante o RCNEI, são adequadas para promover esses objetivos citados acima. Atividades como banho, massagem, o espelho, que permite a visualização do corpo inteiro, são oportunidades que possibilitam aos pequenos conhecerem e explorarem o próprio corpo. Brincadeiras de roda, que envolvam canto e movimento, possibilitam a percepção rítmica, a identificação de elementos do corpo e o contato físico, além de proporcionar, muitas vezes, as crianças um momento de expressão de seus sentimentos e de sua comunicação, sendo de suma importância que a criança se expresse, e saiba também identificar as expressões de outros que estão em seu meio.

Brasil (1998) descreve que o ambiente de um centro de educação infantil deve ser um local seguro e protegido contra os perigos, organizado de maneira que propicie a descoberta e exploração do movimento, além ser um local em que se devem estimular os desafios para as crianças, levando-as ao progresso de seus movimentos.

Quanto as crianças de quatro a seis anos o RCNEI traz como objetivo:

Utilização expressiva intencional do movimento nas situações cotidianas e em suas brincadeiras; percepção de estruturas rítmicas para expressar-se corporalmente por meio da dança, brincadeiras e de outros movimentos; valorização e ampliação das possibilidades estéticas do movimento pelo conhecimento e utilização de diferentes modalidades de dança; percepção das sensações, limites, potencialidades, sinais vitais e integridade do próprio corpo. (BRASIL, 1998, v.3, p.32)

As crianças dessa idade também devem participar de brincadeiras de correr, pular, subir, descer, escorregar, pendurar-se, para gradualmente ter o conhecimento e controle do próprio

corpo, e também devem obter a manipulação de materiais, objetos e brinquedos para aperfeiçoarem suas habilidades manuais.

O RCNEI, Brasil (1998) trazem, também, algumas orientações para os educadores quanto às crianças de quatro a seis anos como brincadeiras com cordas, para possibilitar as crianças o conhecimento das diferentes qualidades de movimentos como rápidos e lentos, como também permitem que ela desenvolva a percepção espaço-temporal. Nesse momento é de grande valia a utilização de jogos com as primeiras situações de competição, envolvendo assim o movimento com os sentimentos de alegria, raiva, medo e vergonha, ajudando as crianças a superarem o que as incomodam. O espelho, nessa faixa etária, continua a se fazer necessário para que as mesmas possam brincar de maneira a se fantasiarem e assumirem papéis, pois nessa idade o faz-de-conta se faz presente e é de suma importância para o desenvolvimento infantil. Além de tudo isso, nessa faixa etária é importante que as crianças observem o corpo para poder desenvolver as coordenações necessárias para o desenho, pintura, e alfabetização.

O segundo bloco intitulado pelo RCNEI como Equilíbrio e Coordenação traz algumas orientações acerca de como é necessário proporcionar para as crianças jogos e brincadeiras que possibilitem o desenvolvimento de equilíbrio e coordenação, pois necessitam destas habilidades em grande parte de sua vida. Para as crianças de zero a três anos de idade, Brasil (1998) traz alguns objetivos como:

Exploração de diferentes posturas corporais, como sentar-se em diferentes inclinações, deitar-se em diferentes posições, ficar ereto apoiado na ponta dos pés com e sem ajuda etc.; Ampliação progressiva da destreza para deslocar-se no espaço por meio da possibilidade constante de arrastar-se, engatinhar, rolar, andar, correr, saltar etc.; Aperfeiçoamento dos gestos relacionados com a preensão, o encaixe, o traçado no desenho, o lançamento etc., por meio da experimentação e utilização de suas habilidades manuais em diversas situações cotidianas. (BRASIL, 1998, p. 35)

Algumas orientações didáticas para os educadores dessa faixa etária se fazem necessária, como é designado pelo RCNEI, na qual é descrito que quanto menor for a criança, maior é a responsabilidade do adulto em proporcionar as posturas corretas para o ato motor dela. Nesse sentido, é dever do educador verificar qual é a posição mais adequada para o bebê, modificar suas posturas, e estimulá-lo a movimentar-se.

Quanto ao ambiente, o RCNEI relata que é dever da instituição e do professor organizar um local em que proporcione o desenvolvimento do movimento na criança, no qual ela possa se

mover e ter objetos atrativos para que isso ocorra. Nesse ambiente também se faz necessário que haja desafios, para que a criança possa superá-lo e então se desenvolver.

Quanto às crianças de quatro a seis anos, com seus aspectos motores mais desenvolvidos, o RCNEI traz os objetivos. São eles:

Participar em brincadeiras e jogos que envolvam correr, subir, descer, escorregar, pendura-se, movimentar-se, dançar, etc., para ampliar gradualmente o conhecimento e controle sobre o corpo e o movimento; utilização dos recursos de deslocamento e das habilidades de força, velocidade, resistência e flexibilidade nos jogos e brincadeiras dos quais participa; valorização de suas conquistas corporais; manipulação de materiais, objetos e brinquedos diversos para o aperfeiçoamento de suas habilidades manuais. (BRASIL, 1998, p.36)

As orientações didáticas para faixa etária são proporcionar aos alunos diversas atividades como “[...] lutar, dançar, subir, e descer de árvores ou de obstáculos, jogar bola, rodar bambolê etc.” (BRASIL, 1998, v.3 p. 37), que possam trazer aos alunos a possibilidade de se movimentarem e desenvolverem suas habilidades de equilíbrio e coordenação. Além dessas atividades o RCNEI traz a proposta de se trabalhar com a corda, que proporciona aos alunos uma noção de ritmo, tempo, peso, espaço, e é um objeto que pode ser trabalhado de várias maneiras lúdicas.

O RCNEI traz algumas orientações gerais para os professores sobre o movimento, descrevendo que é muito importante que o docente perceba os diversos significados que ocorrem em cada criança com as atividades nas quais envolvam o movimento. Outro ponto refere-se à lateralidade, ou seja, deixar com que a criança utilize o lado de sua preferência, direito ou esquerdo, definindo-se assim como canhoto ou destro. E para finalizar, o RCNEI relata a importância dos centros de educação infantil terem um espaço adequado para que as crianças possam se movimentarem conforme necessitam e assim possam se desenvolver plenamente.

2 TEORIA DE DESENVOLVIMENTO DE HENRI WALLON

Por meio das observações de documentos, leis, e diretrizes, pode-se perceber que o movimento está presente em todos e que é discutido como um aspecto que proporciona o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, para melhor compreensão no que se refere ao movimento e desenvolvimento infantil, faz-se necessário tecer alguns entendimentos sobre a

teoria de Henri Wallon e de seus interlocutores em relação ao desenvolvimento infantil por meio de aspectos relevantes como o movimento.

Sendo assim, Galvão (1995), estudiosa da teoria de Wallon, observa que o desenvolvimento humano é caracterizado pela existência de etapas diferenciadas que se sucede em uma ordem necessária. Cada uma é a preparação para a etapa seguinte. A cada fase, a criança estabelece um tipo de relação e de interação com o meio, e assim as relações entre sujeitos e meio vão se modificando e proporcionando o processo de desenvolvimento humano. A autora salienta que o meio externo é um aspecto de suma importância para o desenvolvimento da criança, não sendo estático e parado, mas sim algo que se alterna e se transforma junto com as modificações que ocorrem na vida infantil.

Galvão (1995) destaca que para Wallon o desenvolvimento da pessoa ocorre por meio de fases ou estágios, em um processo gradual com predominância afetiva e cognitiva. Ou seja, cada fase tem uma individualidade que é marcada por uma atividade conforme os recursos e o meio em que o indivíduo está inserido. A autora também destaca que existem dois fatores que influenciam no desenvolvimento da criança, são eles: o fator orgânico e o fator social. Sobre isso, Wallon (2008) ressalta que o indivíduo “não tem desde o nascimento o apetrechamento de reflexos ou de percepções cujas combinações bastariam para explicar todas as suas condutas posteriores”. (WALLON, 2008, p. 118).

Deste modo, para o autor a criança nasce com os fatores orgânicos que definem uma sequência fixa entre as fases de desenvolvimento, mas acrescenta que essa sequência não é estática e imutável, pois existem os fatores sociais e que depende da existência e a interação que cada um tem com o meio em que vive. Sendo assim, o fator biológico, que no início da vida é determinante, vai dando maior espaço para o social, e desde as primeiras habilidades motoras como a preensão e a marcha, o meio já se torna um fator de grande importância para a aquisição de condutas psicológicas superiores.

De acordo com Wallon (2008):

De uma fase da vida para a outra despertam para a atividade partes de seus centros nervosos cujo isolamento e inércia persistem enquanto um invólucro de mielina não tiver tornado permeáveis ao influxo nervoso as fibras que unem essas partes entre si. (WALLON, 2008, p. 118, 119)

Essa maturação orgânica é indispensável, segundo o autor, para que ocorra a evolução funcional do organismo da criança, entretanto reconhece que apenas o sistema nervoso não é

capaz de desenvolver as funções psicológicas superiores, como a inteligência. Para que se possa desenvolver as funções psicológicas superiores, é necessário que haja uma interação do indivíduo com o círculo cultural, já que indica a linguagem e o conhecimento social. Nesse sentido, Galvão (1995) destaca que desenvolvimento psíquico da pessoa não tem um término, pois ele depende das condições oferecidas pelo meio em que se vive e suas mudanças, desta maneira o processo de desenvolvimento é constante, mesmo que o processo orgânico já tenha atingido seu nível máximo de maturação.

A teoria de Wallon, segundo Galvão (1995) se contrapõe às concepções que visualizam o desenvolvimento como algo linear, para ele passar de um estágio para outro não significa apenas somar algo a mais, mas sim reformular o que já foi desenvolvido. Para o autor, na passagem de um estágio para outro ocorre uma crise em que altera visivelmente a conduta da criança. Essa crise, como ressalta a autora, também é designada como conflitos que ocorrem entre o sujeito e o espaço social em que vive, os quais são primordiais para que o desenvolvimento ocorra.

A primeira fase ou estágio descrito por Wallon (2008) é nomeada de impulsivo-emocional. Essa fase contempla o primeiro ano de vida do indivíduo e se caracteriza pela emoção, como um instrumento de ligação da criança com o meio. Nesse estágio:

a criança demonstra, desde as primeiras semanas, uma sensibilidade afetiva cujas manifestações se organizam gradualmente, de maneira a realizar, por volta dos seis meses de idade, todo o sistema das emoções essenciais. (WALLON, 2008, p. 119, 120)

Assim, as primeiras interações do bebê com o meio exterior é designada para Wallon (2008) como sendo a afetividade e as emoções. De acordo com ele, nesse período a criança depende totalmente do seu meio por ser incapaz de prover, sozinha, suas necessidades primárias. É o período em que ocorrem “[...] as primeiras intuições da criança para com o outro e coloca em primeiro plano nela a sociabilidade” (WALLON, 2008, p. 120).

A fase sensório-motor e projetivo, descrito por Wallon (2008) contempla até o terceiro ano vida, sua característica principal está em torno da exploração sensório-motora do mundo físico. De acordo com o autor nesse estágio, os

exercícios sensório-motores semelhantes prosseguem entre todos os domínios sensíveis e motores: tátil-cenestésico, visuomotor, audiofônico. Eles chegam ao duplo resultado de ligar familiarmente ao efeito perceptível os movimentos capazes de produzi-lo ou diversificá-lo sistematicamente e,

por isso mesmo, de permitir identificá-lo melhor entre outros. (WALLON, 2008, p. 121)

É nesse período que a criança obtém a aquisição da marcha e da preensão que possibilita ao indivíduo uma interação com o meio mais amplo do que antes. O termo projetivo se refere para o autor como sendo o período em que “[...] a ação motora regula a aparição e o desenvolvimento das formações mentais” (WALLON, 2008 p. 121). De acordo com o autor, a criança, nesse momento, começa a projetar o funcionamento mental nos atos motores, isto é, o pensamento precisa de auxílio dos gestos para que ocorra a interação com o meio. Deste modo, é nesse momento que começa a se misturar o ato motor à realidade exterior.

No estágio ou fase do Personalismo, assim nomeado por Wallon, segundo Galvão (1995), ocorre dos três aos seis anos e é caracterizada pela formação da personalidade. Nesse momento ocorre à construção da consciência de si mesmo por meio das relações sociais e da afetividade. Segundo Dantas (1990, p. 16) “Trata-se para Wallon de um período caracterizado não pela atividade cognitiva, mas de novo pelo drama das relações interpessoais através das quais constrói o Eu”. A autora ainda descreve que para Wallon esse estágio é dividido em três momentos de crise do EU com o social.

O primeiro momento é caracterizado como “a crise de oposição”, que consiste em afirmar a si próprio por meio da negação do outro, momento da negação pela negação e da recusa pela recusa. O segundo momento é caracterizado como o narcisismo, em que o EU conquistado sente a necessidade de aplausos, de ser admirado pelos outros. E por fim, o terceiro momento é caracterizado pela imitação do outro. Assim ocorre a participação do EU nos outros, ou seja, a criança pode, por meio de seus atos, interagir com os outros de seu meio. Ela se interage e facilita a sua inserção no social, conforme relata Dantas (1990).

O quarto estágio denominado com o categorial por Wallon, segundo Galvão (1995), ocorre por volta dos seis anos até o início da adolescência. Segundo Dantas (1990, p.18), “A fase categorial Walloniana corresponde à necessidade de operar, na ordem do conhecimento, a dissociação entre Eu e não-Eu, que foi parcialmente feita no plano da pessoa”. Dantas (1990) ainda descreve que nesse período a criança parte da diferenciação do EU para que ocorra a diferenciação intelectual e assim garantir conquistas no plano da inteligência. É nesse momento que a inteligência avança, por haver um grande interesse da criança na conquista do mundo exterior e para o conhecimento.

O quinto e último estágio, segundo Galvão (1995) é definido por Wallon como o estágio da adolescência, em que ocorre uma crise na puberdade dos onze ou doze anos em diante. Segundo Dantas (1990, p.20), Wallon caracteriza essa fase como sendo “centrípeta, interpessoal, de novo voltada para a construção de si, que deve, aliás, ser refeita no plano corporal na puberdade”. Assim, esse é o momento em se acaba com a tranquilidade afetiva que até então havia sido construída pela criança, nesse momento faz-se necessário uma nova definição da personalidade, que é desorganizada conforme as modificações corporais. Apesar de ser o último estágio, não se pode deixar de ressaltar que para Wallon, segundo Dantas (1990) não existe um ponto final no desenvolvimento do ser humano, a cada convivência, e cada meio em que se vive, provoca mudanças no desenvolvimento de cada pessoa. Assim, menciona que não existe um ponto terminal para a inteligência a qual se mantém histórica e inacabada.

Galvão (1995) descreve que para Wallon, em cada fase há maior interesse por meio da atividade da criança, ora do eu para o mundo, ora das pessoas para as coisas, designado por ele como sendo uma alternância funcional. Mas, para o autor mesmo com a alternância de predominância de afetividade e cognição, uma não exclui a outra, em cada estágio que reaparece algo novo em relação ao cognitivo ou afetivo, é incorporado às conquistas que foram realizadas no estágio anterior. A autora descreve que:

no primeiro estágio da psicogênese, uma afetividade impulsiva, emocional, que se nutre pelo olhar, pelo contato físico e se expressa em gestos, mímica e posturas. A afetividade do personalismo já é diferente, pois incorpora os recursos intelectuais (notadamente a linguagem) desenvolvidos ao longo do estágio sensório-motor e projetivo. É uma afetividade simbólica, que se exprime por palavras e ideias e que por esta via pode ser nutrida. (GALVÃO, 1995, pg. 45)

A autora relata que as fases que o indivíduo conquista e desenvolve é modificada conforme as suas atividades realizadas, e conforme o avanço que a criança atinge tanto cognitivamente quanto afetivamente. Uma fase sempre se diferencia da outra, mas sempre traz requisitos da fase anterior, que se distinguem conforme o meio exterior, ou seja, conforme o ambiente em que a criança é inserida.

Galvão (2006), por meio do documentário produzido pelo DVD Coleções grandes educadores, define que a intenção de Wallon por meio do estudo da criança é de compreender como que se articula a complexidade de campos e de fatores que constituem o psiquismo humano. De acordo com ela, Wallon vê a criança de um modo integrado, e nota a escola

como um contexto privilegiado para o estudo desta. Ao olhar para a infância de um modo integrado, Wallon define quatro campos chamados de campos funcionais.

Os quatro campos descritos por Galvão (2006) são: o movimento, as emoções, a inteligência, e a pessoa. Esses quatro campos, segundo a autora, fazem parte da integração do ser psíquico. As relações entre esses quatro campos nem sempre são de harmonia. Estas são umas relações marcadas por conflitos, embora os campos sejam inseparáveis um dos outros.

Um dos campos definido por Wallon, em Galvão (2006) é o movimento, que é o primeiro sinal de vida psíquica da criança ao nascer. Esta é uma dimensão que permeará todas as idades e todos os campos. Wallon discrimina duas dimensões do movimento: uma delas, a dimensão mais expressiva, que é um movimento que não significa deslocamento necessariamente, mas sim a expressão que está na base das emoções. A segunda dimensão é a instrumental, na qual é um movimento mais comumente estudado, que é de ação direta sobre o meio físico e concreto.

Outro campo definido por Wallon, em Galvão (2006) é o das emoções que são as primeiras manifestações afetivas que compõe a criança, estes são os fatores de fundamental interação da criança com o meio a qual está inserida.

A autora Galvão (2006) salienta que para Wallon outro campo existente é o campo da inteligência, que se constitui por meio da linguagem. E o último campo definido por Wallon como o campo da pessoa, é o que o autor descreve sobre a construção da noção para cada sujeito de si mesmo, diferente do outro. A noção de eu ou da consciência de si, que ocorre ao longo do desenvolvimento humano.

Galvão (1995) descreve que no início do desenvolvimento infantil esses campos funcionais aparecem com poucas diferenças entre si, mas aos poucos vão se distinguindo um dos outros. Segundo ela, além de ver a criança de forma integrada, Wallon busca enfocá-la de modo contextualizado, isto é, a pessoa inserida no seu meio e nos seus contextos de atuação. Ele vê sentido em uma conduta, na função dos contextos nos quais ela está inserida.

A esse respeito, Galvão (1995) afirma que para Wallon o processo de socialização de uma pessoa é um processo de crescente individualização, pois o recém-nascido não se conhece como única pessoa, ele se percebe como fundida no outro. Nesse âmbito, o bebê, ao nascer, se reconhece como uma única pessoa sendo ele e a mãe, não há divisão entre o eu e o não-eu.

Deste modo, a criança cresce se socializando, mas em um processo de individualização, construindo a sua personalidade, a sua individualidade.

A criança começa a criar uma divisão do eu para com o não-eu por meio da construção do seu eu corporal, através de interações com objetos e com o seu próprio corpo como segurar o pé, segurar uma mão com a outra, assim à criança começa a distinguir as sensações que tem com o exterior e com o seu próprio corpo. Para Izabel Galvão (1995), Wallon vai além ao descrever que “A construção do eu corporal é condição para a construção do eu psíquico”. (GALVÃO, 1995, p. 51)

A respeito desse assunto, Dantas (1992) descreve que Wallon acreditava que “a psicogênese da motricidade se confunde com a psicogênese da pessoa, e a patologia do movimento com a patologia do funcionamento da personalidade”. (DANTAS, 1992, p. 37). Com base nessas palavras pode se entender que Wallon se reporta ao movimento, com um campo funcional de suma importância para o desenvolvimento integral da criança. E com esse pensamento, o objetivo de identificar como o movimento se faz presente dentro das propostas curriculares dos centros de educação infantil, faz-se necessário que esse movimento estudado por Wallon seja explorado por meio deste trabalho.

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O MOVIMENTO MEDIANTE A ÓTICA DE WALLON

Galvão (1995) descreve sobre relevância do movimento. Para a autora, Wallon visualiza a importância do movimento humano desde seu nascimento, pois em seus estudos destaca que a sobrevivência de um recém-nascido depende totalmente dos adultos que as rodeiam, sozinho ele não é capaz nem mesmo de mudar de posição, “[...] seus movimentos não se ajustam às circunstâncias exteriores e não tem eficiência objetiva.” (GALVÃO, 1995, p. 60) Ela afirma, ainda, que para Wallon os movimentos de um bebê expressam seu bem ou mal estar e suas disposições orgânicas, nesse primeiro ano de vida o bebê expressa todos os seus sentimentos por meio de seus atos motores, e assim este é o único meio de interação que ele possui com o seu ambiente social. São os movimentos e gestos que estabelecem uma comunicação dos bebês com os adultos, comunicação esta afetiva e corporal ao mesmo tempo.

Wallon (2008) afirma que:

os cuidados sorridentes da mãe contribuem com tanta constância que as relações entre os dois sorrisos não tardam a selecionar-se, a fixar-se, a especializar-se entre todas as outras. De modo geral, a emoção foi inicialmente sentida em comum sob o choque de um acontecimento, de uma situação capaz de suscitar os mesmos automatismos em todos os assistentes. (WALLON, 2008 p. 128, 129)

Assim, para o autor, a emoção tem toda uma expressividade corporal e pode ser passada de um indivíduo para o outro. O autor explica que no início da vida os sorrisos são passados da mãe pra o bebê como uma sensação de bem-estar.

Deste modo, a emoção “[...] tem todo um aparato expressivo que a propaga de um indivíduo a outro, determinando, entre todos, uma unissonância de lágrimas, de risos, de ameaças, de violência ou de pânico” (WALLON, 2008, p. 128).

A respeito da grande influência que um indivíduo exerce sobre o outro, ele relata: “A influência que indivíduos participantes dos mesmos acontecimentos, da mesma existência, do mesmo ambiente exercem uns sobre os outros é extremamente sutil e tênue” (WALLON, 2008, p. 129)

Dantas (1992) acrescenta que mediante a “[...] expressividade o indivíduo humano atua sobre o outro, e é isto que lhe permite sobreviver, durante o seu prolongado período de dependência” (DANTAS, 1992, p. 38).

Além da relação com o mundo físico, Galvão (1995) destaca que o ato motor tem um papel fundamental na afetividade e na cognição infantil, pois nos primeiros anos de vida as emoções são sempre acompanhadas de alterações faciais, corporais, de postura, e nos gestos.

A esse respeito, a autora ainda afirma que para Wallon, antes de o movimento agir sobre o meio físico, o bebê age no meio humano por meio de suas expressões, desse modo Wallon relata que a primeira função do movimento infantil é a função afetiva e expressiva, pois é por meio de movimentos que os bebês até um ano expressam suas vontades, seus desejos, sentimentos, e afetividades. Depois, através da formação de movimentos como o pegar, o empurrar, é que a função do movimento se torna a ação sobre o meio físico. Gradualmente, conforme salienta Galvão (1995), os bebês vão estabelecendo uma relação entre seus atos e o ambiente, e assim tornando seus movimentos cada vez mais intencionais e não apenas espasmos ou expressões emocionais.

Com este entendimento, Galvão (1995) ainda descreve, segundo Wallon, que o estudo do movimento é vinculado ao do músculo, e para ele a musculatura possui duas funções, a

função cinética, e a função postural ou tônica. A primeira regula os movimentos do corpo; a segunda regula o grau de variação tônica dos músculos. De acordo com Dantas (1992) “a primeira é a atividade do músculo em movimento; a segunda, a do músculo parado.” (DANTAS, 1992, p.37)

Sobre a função do tônus muscular, Wallon (2008) retrata que sua função é, “[...] acompanhar o movimento dando-lhe o suporte necessário à sua progressão regular, à dosagem exata que as resistências encontradas podem exigir” (WALLON, 2008, p.140).

Assim o referido autor ainda afirma que:

O tônus assegura o equilíbrio necessário à execução de cada gesto, realizando a atitude ora estável, ora móvel, que for adequada às diferentes fases do ato. Assim ele não só é o sustentáculo do movimento que é efetuado, mas prepara-lhe a continuação, contém-no em potência, e este papel pode torna-se exclusivo do próprio movimento. (WALLON, 2008, p. 140)

Wallon, de acordo com Galvão (1995), faz uma relação entre as duas funções dos músculos, a função cinética e a função tônica. Segundo ele, os dois possuem uma profunda relação, pois é a função cinética que possibilita o deslocamento dos membros do corpo, e a função tônica que possibilita a sustentação do corpo. Sem a sustentação do corpo, o movimento de uma perna ou braço levaria todo o resto do corpo junto. Na ausência de movimento a função tônica também é muito importante, pois ela é responsável por manter o corpo sustentado em uma determinada posição, sem essa função o corpo desmoronaria chão abaixo. O tônus, afirma Galvão, é responsável por manter uma relação direta entre os objetos e os movimentos do corpo, isto é, entre o corpo e o mundo físico. Assim, as duas funções do músculo são de suma importância para a movimentação e também para a estabilidade do corpo.

Galvão (1995) ainda relata que “A função postural está ligada também a atividade intelectual. As variações tônicas refletem o curso do pensamento [...]” (GALVÃO, 1995, p. 71). Para explicar, a autora traz um exemplo sobre quando estamos praticando uma leitura, e dependendo do tipo de situação em que nos deparamos ocorre alteração na expressão facial ou até corporal.

A esse respeito, Galvão (1995) afirma que a função postural também sustenta a reflexão mental, pois segundo a referida autora, quando não conseguimos compreender uma leitura, ou algo, normalmente mudamos de posição ou nos levantamos, andamos, com o intuito de melhor raciocinar, é como se os movimentos desembaraçassem à atividade mental.

A percepção, segundo Galvão (1995) também esta relacionada com a função tônica, pois ao tentarmos ter uma percepção visual, ou por meio do olfato, normalmente mudamos a postura do corpo através de contorções faciais e corporais.

Segundo Wallon (2008), quando uma criança “[...] assiste as coisas, a criança está em estado de impregnação perceptivo-motora”. (WALLON, 2008, p.141). Isto significa que, ela está no momento de percepção das coisas. O autor ainda descreve que:

Muitas vezes não passam de contrações imperceptíveis, mas que parecem ser reunidas no intervalo das percepções e que por fim chegam às tentativas de reprodução mais ou menos tímidas, mais ou menos bem sucedidas. (WALLON, 2008, p. 141, 142)

Assim, Wallon (2008) acredita que é nesse momento de observação, de impregnação perceptivo-motora, que pode acontecer na criança os primeiros momentos de reproduções de ações de adultos, ou como ele chama de imitação.

Na infância, essa relação de percepção e ato motor é mais visível conforme Galvão (1995) relata: a criança normalmente reage por meio do corpo aos estímulos do seu meio. Em cada situação, suas atitudes estão sempre ligadas às sensações experimentadas. São por meio dessas sensações que é impregnada, nas crianças novas, percepções sobre o mundo. De acordo com a autora mencionada, é através dessas impregnações que a criança consegue repetir várias vezes a mesma cena, produzindo as famosas imitações, que por sinal, para Wallon, “a imitação é uma forma de atividade que revela de maneira incontestável as origens motoras do ato mental” (GALVÃO, 1995, p. 72).

No que se refere à particularidade, “[...] a imitação realiza a passagem do sensório-motor ao mental.” (DANTAS, 1992, p. 41). A autora ainda expõe que “assim, a imitação dá lugar à representação que lhe fará antagonismo, enquanto o ato motor, ela tenderá a ser reduzida e desorganizada pela interferência do ato mental.” (DANTAS, 1992, p. 41). Logo, o ato motor que antes era muito presente nas representações, vai dando lugar gradualmente ao ato mental.

Galvão (1995) descreve que para expressar o pensamento a criança se utiliza de gestos e movimentos, por exemplo, quando quer expressar o tamanho de sua cama, se expressa por meio de gestos através das mãos.

Muitas vezes para tornar presente uma ideia, a criança precisa construir, por meio de seus gestos e posturas um cenário corporal - o gesto precede a palavra-. É o que Wallon chama de mentalidade projetiva: ainda frágil, o ato mental projeta-se em atos motores. (GALVÃO, 1995, p. 72)

Por meio da imitação, no brincar do faz-de-conta, Wallon (2008) descreve que a criança passa a incorporar personagens e representar a vida real dos adultos. Assim descreve o autor:

Constituem-se na criança blocos sincréticos de impressões e de reações que, se for o caso, a levam como que a incorporar personagens ou fragmentos de personagens distintos conforme as situações pelas quais ela passou e pelas quais passa novamente. (WALLON, 2008, p. 129)

No faz-de-conta das crianças podem-se compreender as origens corporais da representação, pois por meio de gestos e da imaginação, nesses momentos de brincadeiras, as crianças representam o real e os movimentos e gestos são capazes de substituir e tornar presente o objeto. Conforme a criança se desenvolve, e suas funções intelectuais são fortalecidas, o papel do movimento na atividade cognitiva vai se reduzindo.

De acordo com Wallon (2008) “[...] por não poder empregar-se em puras operações mentais, a excitação ligada às impressões volta-se para os gestos”. (WALLON, 2008, p. 153). Assim, a criança pequena que possui seu pensamento confuso ou sincrético como Wallon nomeia, ainda não é capaz de tornar mentais as suas impressões sobre o meio, por isso as expressa por meio de gestos e movimentos. Desta maneira, conforme a criança e sua atividade cognitiva se desenvolvem, sua capacidade de organizar mentalmente suas impressões se torna executável, não necessitando unicamente de gestos e movimentos para expressá-las.

Galvão (1995) afirma que o progresso da atividade cognitiva faz com que o movimento se integre a inteligência. Isso faz com que a criança se torne mais autônoma e independente dos adultos. A autora afirma ainda, que os atos motores vão se especializando, conforme ocorre o desenvolvimento da atividade cognitiva, mas essa especialização também depende da maturação das funções nervosas dos músculos e do meio cultural em que a criança vive. Assim, conforme a criança cresce e se desenvolve, por exemplo, seu ato motor de preensão se especializa ao ponto de chegar ao movimento de pinça. Mas, esse é um processo gradual e depende de situações que o meio social proporciona a criança.

O meio social e cultural, de acordo com Galvão (1995), também influencia muito nos gestos e utilizações de objetos. Quando a criança é pequena é normal que ela pegue alguns objetos e, por meio de sua imaginação os utilize para outros fins. Mas, conforme se desenvolve e vai se inserindo em uma cultura, alguns gestos ou utilizações de objetos desaparecem do cotidiano delas. Isto ocorre por não fazerem mais parte da cultura infantil e não serem utilizados pelos adultos.

Dantas (1992), ao discorrer sobre o ato mental e ato motor acredita que para Wallon:

[...] a motricidade em sua dimensão cinética tende a se reduzir, a se virtualizar em ato mental. A sensório-motricidade incontinente do segundo ano de vida tende – lentamente- a diminuir, dando lugar a períodos cada vez maiores de imobilidade possível; este enfraquecimento da função cinética é proporcional ao fortalecimento do processo ideativo. (DANTAS, 1992, p. 38)

Conforme exposto anteriormente pela autora, o descobrimento do mundo que, no início da vida ocorre por meio do ato motor, gradualmente vai se reduzindo e dando lugar para o ato mental. Mas, essa quietação que ocorre só acontece através da maturação dos centros corticais de inibição e dos responsáveis pelo controle do tônus, deste modo, as ações involuntárias vão se reduzindo e o controle do tônus se torna mais eficaz, assim o indivíduo se mantém mais tempo em uma só posição.

Galvão (1995), sobre esse assunto ainda salienta que a redução do movimento sobre o mundo físico também esta ligada a capacidade voluntária de controlar o ato motor.

[...] a essa capacidade de controlar o próprio movimento Wallon chama de disciplinas mentais. Essas capacidades estão ligadas ao amadurecimento dos centros de inibição e discriminação situados no córtex cerebral, que se dá por volta dos seis, sete anos. (GALVÃO, 1995, p. 75).

De acordo com a autora, antes dessa idade de seis - sete anos, a capacidade da criança de controlar seus próprios atos é pequena. Podemos visualizar isso na incapacidade de uma criança de menos de seis anos em conseguir ficar numa mesma posição ou fixar sua atenção por muito tempo. Nesse período suas ações são marcadas pela instabilidade e pelos estímulos.

Com o fortalecimento das condutas voluntárias o sujeito passa a comandar o estímulo, escolhendo o foco de sua atenção ou o sentido de sua ação motora. Assim a criança torna-se mais capaz de se desligar de suas reações espontâneas, imediatas, e de postergar sua ação, realizando atividades que demandam planejamento (GALVÃO, 1995, p. 76).

Desta forma, pode-se perceber que a criança de zero a seis anos não consegue controlar absolutamente seus movimentos. É somente após os seis anos que seus atos motores se tornam voluntário, por meio de um processo gradativo. Assim, verifica-se que exigir de uma criança com idade menor de 6 anos que controle seus atos motores não condiz com a teoria exposta. Pois, segundo a teoria Walloniana, o movimento possui grande relevância no desenvolvimento da criança e assim deve ser pensado e estimulado conforme cada estágio de desenvolvimento.

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O MOVIMENTO E A EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Galvão (1995), a exigência da escola de que a criança deve permanecer parada e concentrada, exige consolidações das disciplinas mentais, algo que ocorre lentamente e gradualmente e que estão ligadas a fatores neurológicos e sociais. Deste modo, cada criança terá seu tempo e suas especialidades. A autora relata que a escola tem um papel importantíssimo na consolidação das disciplinas mentais.

No momento em que Galvão faz essa descrição sobre a exigência da escola em fazer com que as crianças permaneçam sentadas e concentradas, acredita-se que esteja em referência a escola primária, como é nomeada nos dias atuais por ensino fundamental, na qual atende às crianças maiores de seis anos de idade, pois conforme é relatado pela autora (1995), nessa idade a criança já se torna capaz de controlar seu próprio movimento e assim se manter mais tempo parada.

Mas, o objetivo deste trabalho é analisar como o movimento se faz presente nas propostas curriculares para a educação infantil e o que pode promover no desenvolvimento infantil. Então, pensando na educação infantil, será que essa etapa do ensino também tem um papel de se preocupar com o movimento infantil, como foi relatado no capítulo anterior por Galvão (1995), ou será que sua preocupação deve ser a mesma do ensino fundamental em manter as crianças paradas e concentradas em atividades que possam promover seu desenvolvimento cognitivo? E então fica a dúvida: a função da educação infantil é a mesma do ensino fundamental?

Conforme é exposto em Brasil (1996 b), muitas vezes ocorre uma série de confusões na apropriação do conceito de educação infantil, pois é descrito que acontece com frequência a busca por realizar a função da educação infantil espelhando-se no modelo tradicional da escola de primeiro grau, e deste modo acabam priorizando alguns pontos que não condizem com a educação infantil como:

- a não consideração, de fato, do universo cultural da criança;
- o privilégio aos aspectos do desenvolvimento cognitivo, organizados em áreas de conhecimento compartimentadas conforme as disciplinas escolares, com ênfase especial na alfabetização;
- a dicotomização entre o conhecer e o desenvolver-se;
- a não valorização do jogo e do brincar como atividades fundamentais da criança nessa faixa etária, mas, apenas como estratégia para trabalhar conteúdos;

- a articulação da pré-escola com o 1º grau compreendida enquanto antecipação da escolaridade;
- a ausência de uma menção clara sobre a forma como as atividades relativas ao cuidado da criança pequena se articulam à função pedagógica preconizada. (BRASIL, 1996 b, p. 42, 43)

Essa confusão, segundo Brasil (1996 b), ocorre, pois é tomado como base a ideia de uma educação democrática e transformadora, privilegiando a questão dos direitos. Mas, o que ocorre realmente de acordo com o documento é que, preferencialmente se prioriza apenas o direito de aprender conteúdos escolares, restringindo a educação infantil apenas ao conceito de cidadania e, deixando de lado os direitos fundamentais das crianças como os cuidados, o brincar, e até mesmo o acesso a outros bens da cultura.

Neste documento, Brasil (1996 b), é relatado à visita de representantes do governo a diversos estados, com o objetivo de realizar avaliação e implementação das propostas pedagógicas em instituições de educação infantil. Nessas visitas, relata-se que se pode perceber uma marca de escolarização tradicional em grande parte das instituições de educação infantil em que se foi visitado como:

[...] carteiras enfileiradas, trabalho centrado no adulto, espaços mobiliários inadequados ou mal utilizados, ausência do lúdico, de atividades corporais, do trabalho com diferentes formas de expressão; ênfase no aspecto cognitivo principalmente em atividades de alfabetização entre outras. (BRASIL, 1996 b, p.43).

Essas contradições, o não entendimento da função da educação infantil, e a priorização de alguns pontos, como citados acima, que não condizem com a educação infantil ocorre pela falta de designação de identidade da educação infantil. E, para explicar melhor essa falta de identidade da educação infantil, neste documento são relatadas algumas observações sobre a trajetória histórica desta educação em nosso país e sua busca por identidade.

Sobre a busca de identidade da educação infantil Brasil (1996 b) descreve:

Nesse processo, o trabalho com crianças pequenas, que na sua origem voltava-se apenas para a assistência vai, num movimento dialético, entremeando por conflitos, idas e vindas, buscando sua função educativa. Assim tentando construir um espaço próprio, encontra no modelo escolar a forma privilegiada de sua legitimação, o que acaba por constituir um paradoxo. Entretanto, como não há linearidade nessa caminhada, a busca de identidade própria é constantemente retomada. (BRASIL, 1996 b, p. 43).

Nota-se que esse problema da educação infantil vem se desdobrando desde o princípio, quando foram criadas as instituições assistencialistas para atender às crianças que não tinham

onde ficar enquanto seus pais trabalhavam. Porém, conforme já mencionado, a partir da constituição de 1988, a educação infantil ganhou amparo pela lei e, desde então vários documentos foram organizados para melhor compreensão da função desta etapa de ensino.

Nos dias atuais, por intermédio de documentos como a LDB 9394/96, Diretrizes, Referenciais e PCN's, elaborados a partir da década de noventa, vem definindo ou construindo um tipo de identidade, função e objetivos da instituição de educação infantil, não podendo, então, haver confusões e contradições entre uma etapa do ensino e outra, pois temos todo um amparo pela lei LDB 9394/96, que designa a função de cada etapa da educação básica.

Para tanto, é necessário relatar minuciosamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, BRASIL (1999), onde apresenta qual é o objetivo e função de tal etapa da educação básica do Brasil. Este documento traz algumas diretrizes que pretendem explicitar qual devem ser a função e objetivo das Instituições de educação infantil, para tanto, é definido que a modalidade da educação infantil deve atender crianças de 0 a 6 anos, e que tem como objetivo promover o desenvolvimento completo destas, através de aspectos físicos, psicológicos, intelectual, cognitivos, afetivos, e sociais.

Dentre esses aspectos, na terceira diretriz, das Diretrizes Nacionais Para a educação infantil, nota-se a existência de alguns aspectos mais detalhados como “[...] ser, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir, e responsabilizar-se [...]” (BRASIL, 1999, p.11). Esses aspectos compõem o ser integral, o ser como um todo. Sendo assim, estes entre outros aspectos devem ser pensados, dentro das instituições de educação infantil, para que assim promovam o desenvolvimento completo da criança.

Entretanto, as leis e diretrizes analisadas até o devido momento foram publicadas na década de noventa, mas em 2006 foram previstas novas leis para o ensino fundamental, na qual também se alterou a legislação da educação infantil. Assim foi designado por meio da lei 11.274 de 2006

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006) (BRASIL, 1996a).

O ensino fundamental foi modificado de oito para nove anos de idade, de modo que os alunos passaram a adentrar a escola com seis anos de idade. Essa modificação interfere na legislação da educação infantil visto que, para esta etapa de ensino estava previsto o “[...] Art. 29. a

educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade” (BRASIL, 1996a).

Nesse sentido, com essa alteração na faixa etária do ensino fundamental, ocorre uma predisposição por meio da mensagem nº 65 de 6 de fevereiro de 2006, presente na lei 11.274 de 2006, na qual relata que:

Art. 29 da Lei nº 9.394, de 1996, alterado pelo art. 1º do projeto de lei

"Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade." (NR)

Inciso II do art. 30 da Lei nº 9.394, de 1996, alterado pelo art. 2º do projeto de lei

"Art.30....."

II – pré-escolas, para crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade." (NR) (BRASIL, 2011).

Portanto, a educação infantil, no devido momento, está prevista para atender a crianças de 0 a 5 anos de idade, mas conforme verificado, ainda não houve alterações na LDB 9394/96, conforme ocorreu com a seção do ensino fundamental, na qual já vigora o ensino de 9 anos e a mudança de faixa etária pra o início dessa etapa de ensino.

Dessa alteração na LDB, Marega 2010 esclarece que a partir da lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, às crianças de seis anos de idade que frequentavam as escolas de educação infantil, foi-lhes assegurado o direito de frequentar a escola obrigatória ofertada pela Estado.

Visto que essa modificação não implica em alterações no objetivo deste estudo, ao analisar alguns documentos como a diretriz citada anteriormente, o RCNEI (BRASIL 1999), em específico o volume três, que trata sobre o conhecimento de mundo por meio de alguns aspectos, entre eles o movimento, e também analisar alguns estudiosos que se especializaram na teoria de Wallon como Izabel Galvão e Heloisa Dantas, percebe-se que o movimento se faz presente tanto em Diretrizes, como nos referenciais e nas propostas para a educação infantil, quanto em uma teoria psicogenética de desenvolvimento infantil tão importante quanto à do pensador Henri Wallon.

Entretanto, retornando a questão de que a função e identidade da educação infantil já foram definidas por meio de documentos e leis, e ao se pensar no aspecto do movimento dentro da educação infantil, ainda fica a dúvida, será que já foi definida realmente a sua identidade e a

sua função no que se refere a promover o desenvolvimento da criança, por meio de alguns aspectos, como o movimento? Ou será que nesse aspecto ainda ocorre confusões e contradições, na qual se toma como base a noção do movimento existente no ensino fundamental, ou seja, ficar parados, quietos e imobilizados.

Percebe-se que o movimento por meio da teoria de Wallon, das leis e documentos, faz parte de uns dos aspectos necessários para que a criança possa se desenvolver.

Wallon relata que o movimento ou ato motor possui uma constante relação com o ato mental da criança. Pois, segundo ele a repetição de atos, ou como o autor nomeia a imitação, “[...] realiza a passagem do sensório-motor ao mental.” (DANTAS, 1992, p.41). Assim, o ato motor não modifica apenas o meio físico e externo, mas modifica também a pessoa que o realiza, pois a partir de um ato pode se mudar as impressões, as ideias, as sensações que um sujeito poderia ter, alterando, assim, também os seus pensamentos. No que se refere à particularidade, Wallon (2008) relata que “[...] um gesto, ao mesmo tempo em que modifica o meio, modifica também aquele que o faz, e é esta a modificação que é capitada de forma mais imediata” (WALON, 2008, p. 218).

Segundo Wallon (2008), a atividade psicomotora e a atividade mental são dois planos distintos embora em necessária relação. Deste modo o autor relata que:

A passagem de um ao outro parece acontecer no instante em que a noção do espaço, cessando de confundir-se com o espaço de nossos movimentos e do nosso próprio corpo, parece sublimar-se em sistemas de lugares, de contatos, de posições e de relações independentes de nós (WALLON, 2008, p. 201, 202).

Conforme exposto pelo autor, na passagem do ato motor, à representação mental ocorre uma transferência das impressões do indivíduo que estão presentes nas relações entre os seres humanos e o meio físico para a esquematização mental. Assim, algo que o indivíduo somente expressava por meio de movimentos e gestos, passa-se a expressar por meio de representações mentais. É neste momento que o indivíduo deixa de utilizar somente os movimentos para expressar suas impressões, utilizando-se então de seus pensamentos.

Ao analisar o RCNEI também é possível visualizar o reconhecimento desse objeto de estudo, o movimento. Pode-se visualizar isso no documento na qual é apontado que o movimento é “[...] uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana” (BRASIL, 1998, p.15).

Conforme já foi citado no presente trabalho, é explicitado pelo RCNEI (BRASIL, 1998), que trabalhar com o movimento dentro dos centros de educação infantil significa proporcionar as crianças um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade, necessários para o cotidiano delas, além de promover uma ampliação da cultura corporal de cada criança. É ainda traçado pelo documento como um aspecto mais significativo para promover na criança o conhecimento do mundo a qual ela vive.

Portanto, ao se pensar que o movimento é capaz de originar na criança pensamento e atos mentais, conforme foi discutido à luz da concepção Walloniana, e é capaz de proporcionar a criança o conhecimento do mundo ao qual ela está presente, é visto que se faz necessário um olhar especializado para este assunto. E assim, representa ter um melhor direcionamento para os professores que atuam nas instituições de educação infantil e atendem as crianças em idade propícia para se desenvolverem por meio de tantos aspectos, entre eles o movimento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após diversas leituras, importantes reflexões, longas discussões sobre o tema, a pesquisa atinge seu ponto final, porém, acreditando sempre que o tema é muito amplo e não se esgota aqui. Então, conclui-se que tal estudo possui necessidades de novas pesquisas e investigações para melhores esclarecimentos, e pelo fato de fazer parte de leis que são mudadas sem previsões, a perspectiva do estudo se torna passível de mudanças a qualquer momento.

Nessa pesquisa procurou-se apresentar de que maneira o movimento e o desenvolvimento infantil se fazem presentes nas Propostas pedagógicas da educação infantil, e a sua real importância.

Dessa maneira, chegou-se ao entendimento de que o movimento é algo que deve estar presente dentro dos centros de educação infantil, uma vez que está presente nas propostas pedagógicas curriculares de educação infantil, que visa um objetivo maior que é promover o desenvolvimento da criança.

Entende-se que não basta apenas estar presente na educação infantil, o movimento precisa ser encarado com muita importância, já que, desde que nasce a criança se interage com o seu meio social por meio de movimentos e gestos, é necessário se pensar no movimento como algo que faz parte da vida cotidiana das crianças e não apenas de alguns momentos de descontrações de sua vida.

Deste modo, torna-se um direito da criança se desenvolver por meio de vários aspectos, dentre eles o movimento, que deve ser proporcionado tanto pelas escolas como pelo ambiente familiar.

Este estudo também evidenciou que muitas vezes o movimento é visto de maneira generalizada, como, talvez, uma parte de conteúdo que deve ser ensinado aos alunos. Assim, o movimento pode ser abordado de uma forma erroneamente por parte de alguns professores, faltando uma especificidade de sua utilização.

É possível perceber por meio desta pesquisa e de algumas observações vivenciadas, que existe uma visão geral dentro dos centros de educação infantil de que o movimento significa desorganização, bagunça, descontrole da turma, perturbação, entre outros. Então, luta-se todos os dias para fazer com que os alunos contenham seus movimentos por meio de algumas exigências como: andar somente em filas; nas salas de aula ficar somente sentados e calados,

sem fazer barulho; na hora do lanche devem somente comer e não devem brincar; na hora da saída devem ficar sentados e encostados nas paredes para esperar os pais; entre outros hábitos de contenção de movimento que fazem parte do dia-a-dia dos centros de educação infantil.

Visualiza-se que é grande a luta dos professores em fazer com que os alunos conttenham seus movimentos. Mas, com este trabalho pode-se confirmar por meio da teoria de Wallon que até os seis anos a criança tem muita dificuldade em controlar seus movimentos. Apesar de estarem em uma fase de exploração de suas possibilidades é somente depois dessa idade que elas conseguem obter movimentos voluntários. Logo, torna-se impossível de se exigir essa contenção de movimento de uma criança, que frequenta a escola de educação infantil durante cinco horas diárias ao longo do ano.

Não é objetivo do presente trabalho, expor à conclusão que as crianças devem fazer o que querem dentro de um centro de educação infantil por não conseguirem conter os seus próprios movimentos. Longe disto, tem-se a visão de que faz necessário que nossos alunos passem pelo processo de humanização, que ocorre por meio de um processo de inclusão na sociedade. Para que isso ocorra, a criança necessita aprender por meio da mediação de um adulto, como se portar em certos ambientes, a importância de obedecer a certas regras, e que não pode se fazer tudo o que quer na hora que quer. A criança não nasce sabendo regra alguma, e muito menos como deve ser seu comportamento perante a sociedade, e isso deve, sim, ser-lhe ensinado tanto pela escola como pela família.

Assim, conclui-se que as práticas pedagógicas referentes ao movimento involuntário e regras da sociedade, que as crianças precisam aprender, devem ser pesadas na balança, e então pensadas e trabalhadas de maneira equilibrada.

Outro ponto imprescindível para a conclusão é o de que a criança é capaz de aprender e se desenvolver por meio de movimentos. Aos poucos ela deve aprender a controlar seus movimentos, e desta forma, conforme a criança cresce se desenvolve e consegue controlar seus atos, respectivamente conforme aprende adequadamente as regras do meio em que vive, ela é inserida naturalmente a sociedade na qual faz parte.

Portanto, ao final dessa pesquisa, pode-se afirmar que é indispensável um olhar especializado para o movimento infantil por meio da elaboração de novas pesquisas. Visto que faz parte de um dos aspectos que possibilita o desenvolvimento infantil, e faz parte do cotidiano da vida das crianças.

Diante disso pode-se perceber que este trabalho teve essencial importância em minha vida acadêmica e profissional. Através dele pude esclarecer alguns pontos que me indagavam durante os quatro anos de graduação.

Dentre tantos assuntos, tantos pontos estudados durante este período de graduação, poderiam decorrer milhares de trabalhos como este, mas este em especial fez toda a diferença na minha vida profissional, pois por meio dele a minha atuação como docente na educação infantil pode ter toda a diferença, que talvez sem ele não tivesse. Com certeza levarei comigo todas as aprendizagens que obtive por meio da graduação e deste trabalho para minha atuação cotidiana. E não parando nesta pesquisa, pretendo aprofundar-me ainda mais neste objeto de estudo, contribuindo assim com as práticas pedagógicas de nossos ensinamentos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996 a.

_____. Ministério da Educação e do desporto Secretaria de Educação Fundamental Departamento da Política de Educação Fundamental Coordenação-Geral de Educação Infantil. **Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: Um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996 b.

_____. Ministério da Educação. **Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006**. Disponível em: <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/2006/11274.htm>. Acessado em: 29 de setembro de 2011.

_____. Parecer CEB n. 22/98. Resolução CEB n.1, 7 de abril de 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: CNE/CEB, 1999.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COED, 1998.

DANTAS, Heloysa. **A Infância da razão**. São Paulo: Manole Dois, 1990.

DANTAS, Heloysa. Do ato Motor ao ato Mental: A gênese da Inteligência segundo Wallon. In: LA TAILLE, Yves de. **Piaget Vygitsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**. São Paulo: Atta, 2006. (Coleções Grandes Educadores DVD, 46 min)

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 7ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LUCAS, M. A. O. F. **Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores**. 2008. Tese (Doutora em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MAREGA, Àgatha Marine Pontes. **A criança de seis anos na escola: Transição da atividade lúdica para a atividade de estudo**. 175f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade de Maringá. Orientador: Marta Sueli de Faria Sforini. Maringá, 2010.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Tradução de Gentil Avelino Titton. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.