

**LUCIANA MARA ESPÍNDOLA SANTOS**

**EDUCAÇÃO FÍSICA: PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS  
PARA A EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA**

**FLORIANÓPOLIS, SC**

**2008**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE DESPORTOS  
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Dissertação: EDUCAÇÃO FÍSICA: PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS  
PARA A EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA**

Elaborada por: Luciana Mara Espíndola Santos

Sendo aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pelo Curso de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de:

**MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Com área de concentração: Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física**

**Data: 31/03/2008**

BANCA EXAMINADORA:

**Prof. Dr. Elenor Kunz - Orientador**

**Profa. Dra. Ingrid Dittrich Wiggers**

**Prof. Dr. Maurício Roberto da Silva**

**Prof. Dr. Giovani De Lonrenzi Pires**

## DEDICATÓRIA

A todas as crianças e também a  
minha criança.  
Aos meus pais, Dirivam e Nilta, que  
me permitiram ser uma criança feliz.

## AGRADECIMENTOS

A Deus e meus Anjos da Guarda,  
*Pelas oportunidades, pelas pessoas que apareceram em meu caminho, pela força para superar os desafios e assim, crescer.*

Aos meus pais, Dirivam e Nilta,  
*Pelo apoio e amor incondicional, por acreditar, por acolher nos momentos de angústia e vibrar nos momentos de vitória e, principalmente, por estarem sempre ao meu lado.*

A minha irmã Aline e meu irmão Cláudio,  
*Por lembrar comigo nossos momentos gostosos de infância, por estar sempre perto, confiando e confidenciando segredos, por me fazer rir, me ajudar a “entender o Word” e sempre elogiar meus pratos.*

Ao meu orientador,  
*Ele foi, sem dúvida, além de um orientador de excelência, com grande competência técnica e habilidades indiscutíveis na área, um grande amigo. Agradeço pelos conselhos, pela orientação, pela sabedoria e, principalmente, pela amizade, carinho e apoio. Agradeço por me chamar atenção quando precisei, e por sempre acreditar em mim. Obrigada do fundo do coração.*

Aos meus professores,  
*Além do Prof. Kunz, tive a felicidade de conhecer pessoas como o Prof. Maurício, Professora Iara, Prof. Giovani, e Prof. Cardoso, excelentes professores, que admiro muito. Agradeço também a todos os professores do mestrado, que fizeram esta etapa de compartilhar e construir conhecimento, prazerosa e enriquecedora.*

Ao meu marido,  
*Pela paciência, pelo carinho e atenção. E também por me ajudar a desligar das obrigações de mestrandia, quando precisava, mas não conseguia.*

Aos meus colegas-amigos,  
*Por me ouvir, por me ajudar, por me incentivar, por me alegrar, por me puxar a orelha, por tudo mesmo e por fazer sentir do meu local de trabalho a extensão da minha própria casa. A Fabi, Juci, Luisa, Cláudia, Marcinha, Ketí, Leca, Gabi, Zeca, Bertô, Ana, Rosana, Margô, Ale, Zélia, Zé, Zeca, Tati, Lu, Milena, Rose, Edinete, Aninha, Paty, Gil, Déia, Deza, Sil, Tânia... e todas as outras meninas e meninos, que compartilham comigo as dores e as delícias de nossa profissão.*

E especialmente as crianças,  
*Que me rodeiam, e que conseguem num ambiente institucional preparado para o futuro romper a ordem, e mostrar sem vergonha e sem medo o que pensam, o que querem e o que precisam, atos que nós adultos desaprendemos e precisamos reaprender.*

*Seja humilde e permanecerás íntegro;  
Curva-te e permanecerás ereto;  
Esvazia-te e permanecerás repleto;  
Gasta-te e permanecerás novo.*

Tao Te King – Lao Tse.

## RESUMO

SANTOS, Luciana Mara Espíndola. **Educação Física: perspectivas teórico-metodológicas para a educação emancipatória na primeira infância.** 2008. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física – PPGF, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Santa Catarina, 2008.

Foi diante de muitas inquietações e angústias, originadas grande parte no próprio local de trabalho (Escolas e Creches públicas), que este estudo tornou-se concreto. O foco central da pesquisa se constituiu num estudo teórico, mas que permitiu um diálogo com a prática, no caso, a prática da pesquisadora, que durante o curso de mestrado esteve inserida cotidianamente nas Creches, onde é professora de Educação Física. Utilizando-se da linha filosófica de Merleau-Ponty e Violet Oaklander, que envolve a Fenomenologia e a Psicanálise Gestáltica, procurou-se investigar teoricamente os fundamentos do “brincar e Se-movimentar”, principal linguagem na vida da criança, no contexto aonde as mesmas chegam a passar até 12 horas por dia. Este estudo abordou não só aspectos históricos relacionados à criança, infância, creche, educação infantil e Educação Física, mas também, expôs o estado em que se encontram os estudos referentes a estas problemáticas, bem como aponta alguns caminhos para a compreensão desta criança, que passa parte significativa de sua infância na creche. Dentre estes caminhos, apontou-se um novo olhar para a brincadeira na creche, que é entendida como o próprio “Se-movimentar” da criança, ou seja, é através do “brincar e “Se-movimentar” que ela dialoga, interage e percebe o mundo, a si e os outros, e principalmente, se expressa, mostrando a nós, professores, pais, pesquisadores, quais são seus desejos, medos, prazeres, angústias, necessidades, traumas, enfim, seus sentimentos, cabendo a nós, orientarmos e descobrirmos com ela, o caminho para uma educação, e mais especificamente, uma Educação Física que possa contribuir significativamente para uma formação mais humana, que permita à criança alcançar a autonomia e a emancipação desde os primeiros anos de vida.

Palavras chave: criança, infância, creche, educação infantil, “brincar e Se-movimentar” e Educação Física,

## ABSTRACT

SANTOS, Luciana Mara Espíndola. **Educação Física: perspectivas teórico-metodológicas para a educação emancipatória na primeira infância.** 2008. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física – PPGF, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Santa Catarina, 2008.

The present study become concrete by facing many distresses, most of them arisen from local work at schools and pre schools in Florianópolis. The research main focus was a theoretical study. However, it was possible a dialogue between theory and practice, once the researcher works at schools and pre schools as Physical Education's Teacher. By using the philosophical stream of Merleau-Ponty and Violet Oaklander, which involves the Phenomenology and Gestalt Psychoanalysis, the present study sank investigate the theoretical statements of "to play and to move yourself". They are the mayor statements in the children life style, who spend until 12 hours a day on them. This study embraced not only the historical aspects related to children, childhood, pre school, children education and physical education, but also showed other studies in the same area, as well as pointed some directions toward a children comprehension - who spends a significant part of their childhood at pre schools. Among suggested paths, is referred a new look to the plays at pre school, which are seen as the children-their selves-moves. Thus, by playing and moving, children dialogue, interact and perceive not only the world, but also their selves and others. Mostly, children express their selves, showing to teachers, parents and researchers their wishes, fears, anxieties, needs, traumas, and feeling in general. It is our duty to guide and discover, with children, a path that leads to an education – specifically, to a physical education – which enables a worth contribution to a deep human formation, lauding children to reach autonomy and emancipation since early years.

Key words: child, childhood, pre school, children education, to play - to move yourself, physical education.

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO I</b> .....	<b>9</b>
1.1 TEMA E PROBLEMATIZAÇÃO .....	09
1.2 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA.....	12
1.3 CAMINHOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO.....	15
1.4 OBJETIVOS.....	18
<b>CAPÍTULO II</b> .....	<b>20</b>
2.1 A CRIANÇA: ALGUMAS ABORDAGENS HISTÓRICAS .....	20
2.2 INSTITUIÇÕES DESTINADAS A PRIMEIRA INFÂNCIA: UM BREVE HISTÓRICO .....	25
2.2.1 O surgimento das Creches.....	25
2.2.2 Crianças, Creches e Educação Infantil no Brasil .....	30
2.2.3 As Creches em Florianópolis .....	31
2.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	35
<b>CAPÍTULO III</b> .....	<b>45</b>
3.1 O MUNDO DE VIDA DA CRIANÇA: BRINCAR E SE-MOVIMENTAR .....	45
3.1.1 A brincadeira na Educação infantil.....	45
3.1.2 O Brincar e Se-movimentar.....	54
3.1.3 Brincar e Se-movimentar como pressupostos para uma educação emancipatória na primeira infância .....	65
<b>CAPÍTULO IV</b> .....	<b>78</b>
4.1 PERSPECTIVAS PARA UM TRABALHO NAS CRECHES .....	78
4.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	97
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>101</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	



## 1.1 TEMA E PROBLEMATIZAÇÃO

Esta pesquisa foi realizada com base principalmente em estudos teóricos, mas também com verificações empíricas a partir de outras pesquisas e observações não sistematizadas da própria pesquisadora, com a finalidade de viabilizar perspectivas teórico-metodológicas para o trabalho com crianças na chamada Educação Infantil de 0 a 6 anos, e que ocorrem nas Instituições conhecidas como Creches.

Esta investigação passou a ter importância e significação cada vez maior, quando do reconhecimento de que há cada vez mais a presença de profissionais da Educação Física participando deste processo educativo infantil. Logo, como professora atuante nesta área, senti a necessidade de investigar e conhecer melhor antes de iniciar a pesquisa propriamente dita, sobre: o que um profissional de Educação Física poderá fazer ou, está fazendo neste âmbito educacional? O que aprendem na formação inicial para atender esta área? E, principalmente, o que é possível fazer com a Educação Física na Educação Infantil?

A partir destes questionamentos iniciais, foi possível constatar que existe um grande número de profissionais da Educação Física que atuam na Educação Infantil e sentem-se desamparados e despreparados para esta função pedagógica, demonstrado, especialmente, pela criação de grupos de estudos destes profissionais para se auxiliarem mutuamente no seu “o que fazer” nas Creches. Mais adiante exemplifico este fato. Isto já evidencia também que os Cursos de Graduação em Educação Física não atendem a uma preparação para o efetivo exercício pedagógico na Educação Infantil. Desta forma, esta pesquisa preocupou-se mais em evidenciar possibilidades reais e, principalmente, a potencialidade do professor de Educação Física, a partir de uma nova compreensão da Criança, seu “Se-movimentar” e brincar de atuar significativamente, neste campo profissional.

Em Santa Catarina reconhece-se o esforço do estado em atender a Legislação Federal, LDB 9.394/96 que prevê em seus art. 29 e 30:

Art. 29. A Educação infantil, primeira etapa da Educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Art. 30. A

Educação infantil será oferecida em: Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 anos de idade; pré-escola, para crianças de 4 a 6 anos de idade.

No entanto, em Fevereiro de 2006, uma nova lei (nº 11.274) entrou em vigor, alterando para nove anos o Ensino Fundamental e não mais para oito como determinava a lei 9.394/96. E essa mudança acelerou o processo de entrada na escola, onde a criança obrigatoriamente, deveria iniciar sua vida escolar aos seis anos, aumentando o Ensino Fundamental em mais um ano. O que ocasionou também uma mudança na Educação Infantil, que passou a atender prioritariamente as crianças de 0 a 5 anos. Embora os artigos que tratam da Educação Infantil na LDB não tenham sido alterados, a portaria número 92/2007 da Prefeitura Municipal de Florianópolis estabelece que a matrícula em Creches deverá ser efetuada para crianças a partir de 4 meses até 5 anos e 11 meses, ou seja, crianças que já tenham 6 anos completos ou estão por completar, devem obrigatoriamente ser matriculadas nas escolas.

As crianças de 0 a 6<sup>1</sup> anos tem, portanto, o oferecimento desta possibilidade de Educação pública através dos Municípios. No município de Florianópolis, por exemplo, existe uma rede bem estruturada de atendimento à Educação Infantil e com uma ênfase provavelmente maior que em muitos outros municípios do estado, ou seja, em todas elas, participam também, pelo menos, um profissional da Educação Física. Para a atuação pedagógica deste profissional nas Creches municipais, existe uma clara tendência de vincular o seu trabalho à imagem e semelhança do que ocorrem nas demais etapas do ensino básico, ou seja, desenvolver aulas de 40 a 50 minutos para cada turma três vezes por semana. As turmas evidentemente são formadas de acordo com as faixas etárias, geralmente agrupadas de acordo com a norma de cada Instituição e da própria Secretaria de Educação Municipal.

Portanto, pergunta-se, mais uma vez: Qual é o verdadeiro papel do professor de Educação Física numa Creche? O que eles realizam? Posso dizer com firmeza baseada não só no meu trabalho como professora de creche, mas nas pesquisas de Sayão (1996), Kishimoto (1999), Prado (2005), Ostetto (2000), Fantin (2000) e outros,

---

<sup>1</sup> Para esta pesquisa compreende Educação Infantil, a Educação destinada a crianças de 0 a 6 anos, como consta na LDB.

que ensinam brincadeiras e jogos e principalmente “cuidam” das crianças, embora a discussão sobre o binômio educar e cuidar, muitas vezes, pareça estar ultrapassada. No entanto, observa-se nas Creches que o cuidar ainda, relaciona-se essencialmente com as atividades de higiene, que por sua vez, são tratadas como atividades com um fim em si mesmas, sem relação com as dimensões educativas. (AZEVEDO; SCHNETZLER, 2006).

Porém, acompanhando, na literatura, por exemplo, o que dizem a maioria dos profissionais que atuam de alguma forma e com conhecimento especializado na área infantil sobre a criança, descobre-se que não há um sequer que, desconsidere a importância do movimento, da brincadeira e do jogo no mundo da infância. São psicólogos, médicos, pedagogos, filósofos, recomendando o uso do corpo próprio e do movimento como máxima importância para um desenvolvimento sadio e de descoberta de mundo, do outro e dele próprio, pela criança desde que nasce. É claro que profissionais da Educação Física também se incluem entre eles, porém, de forma muito tímida. Tratando-se do movimentar-se da criança, que fundamentalmente interessa, parece que deveria ser dele a palavra mais convincente, mais importante e motivadora. Por isso, apesar da grande carência da área para um conjunto de atitudes e valores para uma atuação competente, da Educação Física na Educação Infantil, esta dissertação pretende contribuir para a diminuição desta carência, sendo possível antever a grande importância e porque não dizer a importância maior, que tem a Educação Física na Educação Infantil.

Já existem algumas iniciativas no Brasil de intensificar a atuação do profissional de Educação Física junto às crianças, inclusive de 0 a 6 anos, porém, vinculadas a programas que tem sua atenção voltada à saúde e a habilidades físicas gerais para melhorar a capacidade de participação de crianças em atividades formais, da cultura do movimento, em especial dos esportes. Quando isto ocorre também nas Creches, a Educação Física passa a cumprir uma função compensatória, apenas.

Outros trabalhos vinculam-se a dissertações e teses de mestrado e doutorado que, embora investiguem temas de maior relevância neste assunto, não saem das prateleiras da Pós-Graduação, ou seja, não atingem o público-alvo, as crianças nas instituições de ensino, como as Creches.

Apesar de tudo isto estar acontecendo, estou convicta de que é preciso provocar uma mudança mais radical na concepção do trabalho pedagógico a ser realizado nas Creches. Para tanto, defendo dois eixos de estudo e aprofundamento teórico e empírico nesta investigação: O primeiro trata de uma investigação mais rigorosa na literatura sobre o tema Criança e não apenas na literatura da Pedagogia e Sociologia da Infância que atualmente ganha muito destaque entre os profissionais que trabalham na Educação Infantil, mas, também, na Filosofia e Psicanálise, entre outras. No segundo, defendo a tese do aprofundamento teórico sobre a temática do “Se-movimentar e brincar”.

Existe uma preocupação muito grande em conseguir compreender melhor a criança, o mundo da infância e, a partir dela, procurar uma estruturação pedagógica do que fazer na escola ou nas Creches. A nova sociologia da infância, por exemplo, enfatiza muito este entendimento. (SARMENTO, 1997; CERISARA, 2004). Porém, este “estar com a criança em seu mundo”, permite ver também, que ela sempre se esforça, se empenha mesmo, e muito para ir à frente, para sobreviver (OAKLANDER, 1980), e a manifestação deste esforço é que se expressa de múltiplas formas e somente na brincadeira, no jogo, enfim, em seu “Se-movimentar” mais intenso é que ela se mostra como e o que ela é na vida. Logo, é na imagem de seu “Se-movimentar e brincar” que se revela a “imagem de seu ser assim” da criança. Portanto, às Sociologias, Psicologia e Pedagogias da Infância devem se acrescentar estudos do movimento, brincadeira e jogos da criança.

Nos apontamentos conclusivos desta investigação, foram então, lançadas algumas sugestões para uma Perspectiva Teórico-Metodológico, com base nas teorias que fundamentam este estudo e no contexto na qual se insere, que possa realmente atingir o cotidiano das Creches.

## 1.2 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA

A Educação Infantil no município de Florianópolis passa por um momento muito importante, de reformulações e ações intimamente ligadas à criança do ensino básico, a Educação infantil (0-6 anos) e ao seu ser, agir e interagir no mundo. Pautados na concepção denominada “sociologia da infância”, a maioria dos profissionais da rede

municipal de ensino e que se ocupam em estudar de forma mais aprofundada a questão da Educação Infantil resolveram rever alguns conceitos desta área educacional, em especial, o papel dos educadores. A maioria deles, pelo menos, defende a tese da *não escolarização* deste período da infância, embora o lócus social onde se reúna estas crianças apresente características semelhantes a uma Instituição escolar, no caso das Creches ou jardins de infância. (STEMMER; WIGGERS, 2000). Assim, eles também entendem que esta é uma fase onde a criança deve brincar, e através deste brincar, construir seus saberes e suas relações com o mundo, partindo de si mesma, sem que haja uma dependência direta do professor, como se este fosse a única pessoa capaz de construir saberes, conhecimentos e relações (o que acontece muito no ensino fundamental, onde o professor passa a ser o eixo central da aprendizagem).

Como muitos municípios do nosso Estado, em Florianópolis, os espaços de Educação Infantil atendem crianças de 0 a 6 anos e funcionam em período integral das 7h às 19h, porém, em Florianópolis, existe um diferencial que muitas outras instituições não têm (inclusive particulares): as aulas de Educação Física. As Creches ou NEI'S da rede pública municipal têm em todas as unidades, professores de Educação Física, que atendem às turmas de Educação infantil, independente da idade. Esse atendimento é realizado três vezes por semana, em cada período, e deve contemplar todas as turmas da unidade, no tempo que varia de 40 a 45 minutos, semelhante ao Ensino Fundamental. A superação do tempo vem se constituindo num grande desafio para os professores da rede que atuam nas Creches, Sayão (2004) que participou das discussões com os professores da rede apontava para a necessidade de uma Educação Física integrada, contínua e planejada com os outros segmentos da Creche, principalmente com os professores regentes.

Nesse sentido, a Educação Física pode durar 30 min, 1 hora e meia ou, às vezes uma manhã inteira. Ela pode começar com o/a professor/a de Educação Física e sua continuidade acontecer com a professora regente. Isto é possível desde que o planejamento seja elaborado de forma coletiva. Esse tipo de conduta evita as tradicionais quebras no trabalho pedagógico que são evidenciadas por expressões como: '- agora precisamos voltar para sala porque acabou nosso tempo' e ainda

'aguardem, crianças, que a professora de Educação Física já está chegando'. (ibidem, p.32)<sup>2</sup>.

A Educação Física, que durante muitos anos, e ainda hoje, é vista como sinônimo de esporte, rendimento, competição, ensinada e muito valorizada, principalmente, nas instituições de ensino superior, deve evidentemente ser diferente na Educação Infantil (considera-se, também, nos demais níveis de ensino escolar, porém, não é o assunto deste estudo). Isto é compreendido por toda a classe profissional, no entanto, atribuiu-se, ainda assim, excessiva importância à Educação motora apenas, com a Educação Física, ou seja, persiste-se na grande maioria, com atividades da psicomotricidade que durante anos já vem justificando um trabalho de maior cientificidade nesta fase da infância.

Os novos caminhos que a Educação Física vem desenvolvendo, novas propostas e novas concepções de ensino, que buscam a compreensão de sujeitos na sua totalidade e relacionados a contextos sócio-culturais definidos, também se expressam na angústia dos profissionais da área de Educação Infantil, pelo sentimento de incompreensão sobre os "pequenos". Desta forma, os professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Florianópolis e que atuam na Educação Infantil organizaram um grupo de estudos. A base de estudos partiu da necessidade de se discutir melhor o papel profissional do professor de Educação Física neste contexto de ensino. Assim, começaram a se questionar sobre a importância da Educação Física para as crianças destas idades e as relações de significado que se estabeleciam nos movimentos, brincadeiras e jogos, ou seja, este grupo está em busca para soluções que vão além da mera ocupação do tempo das crianças com brincadeiras e jogos, e também, das atividades funcionais como as da psicomotricidade.

Assim, um dos objetivos deste trabalho é apoiar e auxiliar na melhoria do trabalho dos profissionais de Educação Física da rede municipal de Florianópolis para com a Educação Infantil. Desta forma, parte-se da idéia central de que a criança

---

<sup>2</sup> No entanto a portaria da Prefeitura Municipal de Florianópolis, número 067/06 artigo 2º, determina que o Professor de Educação Física deverá, numa carga horária de 20horas atender a partir de 4 turmas, e numa carga horária de 40horas deverá atender a partir de 8 turmas, ou seja, passa a vigorar para a Educação Infantil o mesmo sistema do Ensino Fundamental, aulas de 45 minutos, três vezes por semana.

descobre e assimila o mundo, os outros e a si própria sempre numa relação de confronto e diálogo com o mundo, com os outros e consigo mesma, e a melhor forma desta realização de confronto e diálogo se dá via movimentar-se. Portanto, as experiências de movimento que as crianças realizam não são de fundamental importância apenas para o desenvolvimento corporal e motor, mas, este movimentar-se, especialmente, na companhia de outras crianças, reforçam suas convicções sobre seu próprio eu, sobre as emoções e capacidades cognitivas e especialmente sobre as relações sociais. As crianças que se movimentam mais, através de jogos e brincadeiras, especialmente, têm uma melhor imagem de si, conseguem se relacionar melhor socialmente e adquirem um impulso extraordinário para o seu desenvolvimento individual e social quando conseguem se mostrar e se expressar plenamente através de atividades de movimentos.

Desta forma, considera-se que a pesquisa justifica sua relevância pelas contribuições teóricas que não se extraiu apenas na literatura, mas sim, no diálogo com a realidade empírica onde estou inserida como professora das Creches Joaquina Maria Peres e Orlandina Cordeiro. Só assim foi possível promover a proposição de perspectivas teórico-metodológica para o trabalho da Educação Física na Educação Infantil, compatível com a visão de criança sugerida pela literatura utilizada e a experiência vivida.

### 1.3 CAMINHOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

A orientação metodológica constituiu-se num grande desafio para mim, desde o meu início no Programa de Pós-Graduação. A idéia de realizar uma pesquisa “puramente” teórica não me motivava muito. Inserida na prática educacional (Creches, Ensino Fundamental e Instituição de Educação Complementar<sup>3</sup>), desde 1997, achava fundamental na área de concentração do mestrado, Teoria e Prática Pedagógica, realizar uma pesquisa de campo, ainda mais tendo um “próprio” campo, que era o meu

---

<sup>3</sup> Instituição de Educação Complementar, são instituições oferecidas gratuitamente a população carente que não tem o objetivo de escolarizar, mas realiza, no período contrário a escola atividades artístico-educativas. São geralmente instituições mantidas pelas ONG'S em parceria com os governos municipais e estaduais.

local de trabalho. Foi ali, que se constituíram os meus grandes “nós” profissionais, nós, estes, que tomaram dimensões maiores e passaram também a ser os meus desafios de vida. Ali, no meu campo, descobri muitas coisas, inclusive a diversão, alegria, a ludicidade e a possibilidade de uma Educação Física emancipatória. Por isto, queria fazer pesquisa no meu próprio local de trabalho, ou seja, no levantamento de dados empíricos concretos. Mas, como a teoria chegaria a este local? Ou seja, como eu, professora, iria através de estudos “puramente” teóricos, relacionar, entrelaçar, cruzar e entrecruzar a teoria com a prática, se não fosse através de uma pesquisa empírica? E mais, que teorias poderiam realmente me ajudar neste propósito de pesquisa?

Assim, o trabalho mais difícil foi, inicialmente, esquecer um pouco o lado empírico, (minha prática concreta), para concentrar-me nos pressupostos teóricos que me fizessem, talvez, ver a prática de outra forma. Foi um trabalho de convencimento difícil. Posso dizer que fui convencida por meu orientador, mas no fundo, não estava certa daquilo, eu precisava me convencer. Mesmo não estando convencida, comecei o trabalho “puramente” teórico, e muitas vezes, me pegava imaginando como seria se eu estivesse na creche naquele momento, registrando tudo, só me deliciando ou não com situações que só o pesquisador com sua disponibilidade e comprometimento, é claro, consegue ver. E eu, por mais presente que estivesse na Creche, por conta do meu trabalho como professora, envolvida na dinâmica da Instituição e sua rotina (muitas vezes sufocante), não imaginava poder enxergar.

Não enxergava o óbvio, tomada pela angústia de não realizar um estudo de campo. Não percebia que era impossível realizar um estudo “puramente” teórico, principalmente sendo eu, uma pesquisadora/professora e trabalhando no centro da questão. Seria impossível fazer uma pesquisa “puramente” teórica tendo 10 anos de trabalho como professora de Educação Física. Seria impossível realizar um estudo apenas por este ponto de vista, porque, por mais que eu quisesse, meu corpo tomado pela paixão por crianças e, principalmente, pela paixão que elas têm pela Educação Física, não absorveria teorias, não relacionaria concepções e nem dialogaria com os atores teóricos, sem antes conversar com a prática, com os atores empíricos, ocultos na pesquisa por uma questão de enquadramento, mas que estiveram e estão presentes desde o início do curso.



Diante das teorias e concepções estudadas, me sinto agora tranqüila e segura ao afirmar que não existe um estudo “puramente” teórico. Esta pesquisa não fala só sobre movimento, mas também, é “toda movimento”: tem diálogo, e é esse o caminho metodológico que resolvi seguir. Uma pesquisa teórica, mas que Se-movimenta, da teoria para a prática e da prática para a teoria.

Também pude compreender ao longo da pesquisa e sempre preocupada com a questão metodológica que:

[...] os caminhos se fazem andando, também o método não é senão um discurso dos passos andados, certamente muito pertinente para a certificação social do trabalho concluído, mas de pouca serventia para a orientação do que se há de fazer. (Marques, 2003, p. 114).

Assim sendo, fui inicialmente organizando o referencial teórico que serviria de parâmetro principal para o desvelamento, interpretação e compreensão do fantástico mundo da criança e do envolvimento de profissionais, pedagogos e professores de Educação Física com seu desenvolvimento numa Instituição que se denomina Creche.

Com isso, minha intenção primeira, era apostar na elaboração de uma perspectiva teórico-metodológica que, mesmo não sendo totalmente nova, pelo menos apresentasse um diferencial para o trabalho com a criança nestas instituições.

Caracteriza-se, portanto, esta pesquisa como uma pesquisa teórica, no sentido que Demo (1990) considera, uma pesquisa que não esquece e não desconsidera em momento algum o contexto do mundo da vida, do mundo real, onde crianças, em especial, se situam histórico e culturalmente sempre envolvidas numa teia complexa de relações e desenvolvimentos.

O autor ainda caracteriza a pesquisa teórica com os seguintes elementos:

- a) conhecer a fundo quadros de referência alternativos, clássicos e modernos, ou os teóricos relevantes;
- b) atualizar-se na polêmica, sem modismos, para abastecer-se e desinstalar-se;
- c) elaborar precisão conceitual, atribuindo significado estrito aos termos básicos de cada teoria;
- d) aceitar o desafio criativo de prepor a realidade à fixação teórica, para que a prática não se reduza à "prática teórica" , e para que a teoria se

mantenha em seu devido lugar, como instrumentação interpretativa e condição de criatividade,  
e) investigar na consciência crítica, que se alimenta de alternativas explicativas, do vaivém entre teoria e prática, dos limites de cada teoria. (ibidem, p. 23).

Portanto, aprofundar um campo teórico para dialogar com uma realidade empírica, exige além de capacidade crítica, uma capacidade lingüística hermenêutica, qual seja a de saber dialogar com atores empíricos a partir de atores teóricos, mesmo na ausência imediata destes primeiros. Faz-se, portanto, no primeiro momento desta pesquisa, uma rápida abordagem histórica da Infância e da Educação Infantil, para em seguida, situar o Campo da Educação Física neste contexto.

A partir disso, o interesse maior da pesquisa gira em torno da questão do “brincar e Se-movimentar” da criança, passando por um certo aprofundamento teórico sobre o tema do “que é ser criança”. O entendimento do brincar e “Se-movimentar” da criança, certamente envolveria a totalidade das ações da criança na Educação Infantil, se não fosse a intervenção dos adultos. A brincadeira, o jogo, o desenho e outras atividades do “Se-movimentar” da criança são formas dela se descobrir, de se anunciar no mundo, de falar e de se conhecer, conhecendo os outros e o mundo ao seu redor. Portanto, a criança e seu “brincar e Se-movimentar” serão analisadas a partir de referências essencialmente fenomenológicas. Autores como Merleau-Ponty (2006, 1984), Violet Oaklander (1980), Maturana e Verden-Zöller (2004), Barros de Oliveira (2006), entre outros, serão convocados para desvelar o presente objeto de pesquisa e servir de base para o desenvolvimento de perspectivas para o trabalho na Educação Infantil.

#### 1.4 OBJETIVOS

Para a formulação de objetivos para esta pesquisa, sintetizo o que até aqui já foi apresentado na problematização do estudo.

Portanto, trata-se de investigar teoricamente os fundamentos da importância vital, que é o “brincar e Se-movimentar” na vida da criança, em especial, no contexto social denominada Creche. Para este estudo teórico, valeu-se de uma estratégia hermenêutica, de não apenas permanecer no estrito campo teórico, mas sim, dialogar

com a própria experiência de vida no interior de uma Creche através de minha atuação profissional, durante a realização desta pesquisa.

Este objetivo de estudo e diálogo teórico-empírico tem portanto, uma finalidade maior de trazer à luz, uma reflexão crítica do assunto criança e especialmente a criança que passa grande parte de sua vida numa creche, e através desta reflexão, formular perspectivas teórico-metodológica para orientar o trabalho pedagógico na Primeira Infância<sup>4</sup> e, em especial, o trabalho do professor de Educação Física que atua nas creches. Esta concepção teórico-metodológica não se apresenta como uma fórmula, uma receita ou um método rigidamente estabelecido, mas se encontra inserido desde as primeiras abordagens teóricas, pois, a seleção teórica que fiz para este estudo já aponta para uma determinada visão de criança, e em consequência, uma determinada forma de tratar esta criança nas instituições analisadas.

---

<sup>4</sup> Nessa dissertação a utilização do termo Primeira Infância justifica-se por sua maior abrangência, em relação ao termo Educação Infantil. Ambos se definem pelo período de 0 a 6 anos, no entanto o último termo restringe-se ao universo das creches e pré-escolas, que apesar de ser o lócus no qual esta pesquisa está inserida, limita a reflexão a esse contexto, o que pode causar uma certa confusão, uma vez que o presente estudo sugere também um olhar atento também para o Ensino Fundamental, que de acordo com a LDB, nº 11.274, de Fevereiro de 2006, passou a atender crianças com 6 anos. Contudo, ressalta-se que o ator principal dessa dissertação é a criança, a criança que Se-movimenta, ficando como coadjuvantes a idade e o lugar onde esse Se-movimentar acontece. Cabe destacar ainda, que o termo Primeira Infância aparece associado a grandes entidades internacionais, como a UNICEF, UNESCO, ONU, que ocultam em seus belos discursos interesses políticos e financeiros, contrários a uma educação emancipatória, tão preconizada nessa dissertação.

## CAPÍTULO II

A criança  
é feita de cem.  
A criança tem  
cem mãos,  
cem pensamentos,  
cem modos de pensar,  
de jogar e de falar.  
Cem modos de escutar,  
de maravilhar e de amar.  
Cem alegrias  
para cantar e compreender...

(Poema: Ao Contrário, as cem existem - Loris Malaguzzi)

### 2.1 A CRIANÇA: ALGUMAS ABORDAGENS HISTÓRICAS

Existem referências teóricas sobre a criança desde os tempos mais primórdios, porém, com maior intensidade quando começam a surgir problemas específicos para Seres Humanos de tenra idade. Disto, resulta que as primeiras preocupações com a criança decorrem a partir de problemas com saúde e, portanto, uma questão médica. Não é por acaso que ainda hoje, um dos livros de maior sucesso até a pouco tempo nesta área, continua sendo muito consultado por pais, (especialmente mães) quando do nascimento de um filho, é um livro de origem médica. Trata-se do famoso livro de “Delamare”.

Porém, se atentarmos para os registros sobre a história da criança no processo civilizatório, da humanidade ela realmente passou o maior tempo sem a atenção com sua singularidade de Ser, mas como um adendo de outros seres, seus pais, em geral.

Philippe Ariès (1981), por exemplo, através de um estudo icnográfico, relata como as crianças eram vistas na Idade Média, Moderna e Contemporânea. Isto levou o autor a construir uma imagem de criança desde a Idade Média, até os dias atuais. Na Idade Média, as pinturas retratavam as crianças da mesma forma que retratavam os

adultos, diferindo apenas no tamanho. As pinturas bíblicas traziam muitas crianças, mas a preocupação em diferenciá-las dos adultos não existia. O autor afirma que tal fato é atribuído provavelmente à falta de sentimento de infância da época e não por incompetência ou falta de responsabilidade para representá-la.

As pinturas tinham valor significativo, representavam o retrato da sociedade, expressavam muita coisa, possuindo também um grande valor documental. Se houvesse uma preocupação com a infância, esta certamente estaria representada nos quadros. "[...] a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida". (ibidem p. 52).

No final da Idade Média, surgem algumas imagens de crianças mais próximas ao sentimento moderno; a representação dos Anjos envolvendo crianças não tão pequenas, dando um ar de meiguice e ternura.

Porém o que Ariès, faz, segundo a antropóloga Clarice Cohn (2005), é falar sobre a infância e não sobre a criança, sendo este, um modo particular de ver a criança e que carrega significados muito particulares. O que precisa se ver é a criança e não a infância. "A infância não é natural e universal, mas uma construção histórica, aberta a mudanças e variações que devem ser abordadas". (idem, p. 54).

Ariès (1981), em seu estudo, classifica os tipos de criança surgidos na Idade Média, sendo o tipo "anjo", o primeiro. Era representado por crianças maiores, que eram educadas para ajudar na missa e que possivelmente seguiriam a formação para clérigos. As representações davam aos anjos traços arredondados e graciosos, com uma aparência um tanto feminina.

Um outro tipo de imagem de criança estaria ligado ao menino Jesus, um ar de carinho e doçura, mostrando uma relação de ternura com sua mãe, o que não era observado em outras pinturas envolvendo crianças da época.

A criança nua aparece em pinturas ligadas à morte ou representando a alma de alguém que morrera. Ariès (1981), relata que a representação da criança nas pinturas anedóticas estava muito presente, eram sempre representadas com seus pares, pais, no meio de multidões, aprendendo algum ofício e também urinando. Atribui tal fato a duas idéias: uma de que crianças e adultos estariam sempre juntos na vida cotidiana, sem distinção, como se a única diferença entre crianças e adultos fosse o tamanho, o

que atualmente se julga ultrapassado, por se estar inserido numa tendência que separa o mundo das crianças do mundo dos adultos. A outra idéia, parte do gosto dos próprios pintores da época, em querer representar a criança por seu ar gracioso, meigo, delicado. Inicia-se aí o sentimento moderno de infância.

Mas a idéia de que a criança não teria personalidade de homem, e que a infância seria supostamente uma fase logo ultrapassada, persistiu até o século XIX, embora ao olhar para trás, possa perceber o quanto esse sentimento de infância da Idade Média ainda persiste. A pergunta: “o que você vai ser quando crescer?” Tão comum aos adultos, para as crianças, ainda mostra o quão próximos se está deste sentimento de que a vida só começa depois da infância.

Outro importante aspecto ligado à imagem da criança, refere-se ao traje (roupa). Na Idade Média, a preocupação com a vestimenta era apenas que ela mostrasse o grau de importância/hierarquia social. As crianças eram vestidas como adultos, sem diferença. Somente no século XVII é que as crianças nobres e burguesas ganham trajes diferentes dos adultos. No entanto, o vestido era o traje típico da infância, usado tanto por meninos quanto por meninas. A diferença é que o vestido das meninas parecia-se mais com o usado pelas mulheres. Nesta época, os trajes obedeciam a um ritual (no caso dos meninos), tendo cada fase da criança uma roupa apropriada. A esse sentimento de indiferença descrito por Ariès (1981), que reinou durante séculos, principalmente na Idade Média, Gélis (2001) afirma:

O interesse ou a indiferença com relação à criança não são realmente características desse ou daquele período da história. As duas atitudes coexistem no seio de uma mesma sociedade, uma prevalecendo sobre a outra em determinado momento por motivos culturais e sociais que nem sempre é fácil distinguir. A indiferença medieval pela criança é uma fábula; e no século XVI, como vimos, os pais se preocupavam com a saúde e a cura de seu filho. (p. 328).

O autor fala também da preocupação em manter a linhagem/continuidade da família, era um sentimento muito presente, tal fato que hoje perdeu “espaço”. O desejo de ter filhos hoje, está muito mais relacionado à afetividade, dar e receber carinho, amor, do que simplesmente garantir a linhagem.

Constata-se também que a forma como a criança se apresenta, foi/é apresentada no mundo depende muito, também, do que Maturana/Verden-Zöller (2004) descrevem sobre a Cultura “matrístico” ou patriarcal que a humanidade (grupos sociais) tenham vivido e influenciado as relações entre si, e em especial, com a criança. Segundo os autores e a partir de estudos de Gimbutas (1982), existia na Europa uma cultura matrística pré-patriarcal. Mesmo que essa época histórica esteja perdida no tempo de tão antiga (supõem os autores que seja por volta de 5 a 7 mil anos antes de Cristo), há fortes indícios de que esta cultura se desenvolveu centrada nos valores femininos, especialmente no que se refere ao seu emocionar. Portanto, divergia frontalmente da atual cultura patriarcal que se caracteriza segundo os autores por:

Uma coordenação de ações e emoções que fazem de nossa vida cotidiana um modo de coexistência que valoriza a guerra, a competição, a luta, as hierarquias, a autoridade, o poder, a procriação, o crescimento, a apropriação de recursos e a justificação racional do controle e da dominação dos outros por meio da apropriação da verdade”. (Maturana/Verden-Zöller, 2004, p.37).

Isto passa a ser importante, na medida em que a criança perde cada vez mais sua natural condição na relação materno-infantil e é lançado cada vez mais precocemente no mundo sócio-cultural patriarcal. Suas emoções e seu “brincar e Se-movimentar”, passam a ser imediatamente domesticadas para este tipo de relação. E, mesmo que se perceba um crescente número de trabalhos teórico-científicos sobre a criança atualmente, e que justificadamente recriminam o processo de inserção precoce da criança na vida do adulto e, portanto, negam o processo de escolarização que se dá na Educação infantil, ainda assim, há uma dificuldade muito grande que este processo, da relação patriarcal, como acima descrito não ocorra na formação da vida da criança. Por isso, minha tese de dar a máxima ênfase no “brincar e Se-movimentar” da Criança.

Atualmente, muitos estudos sobre a infância/criança estão sendo realizados, fruto de uma necessidade latente de se conhecer melhor e saber o que é essa criança, como pensa, como dialoga com o mundo. Ao conhecer as crianças, conhecemos também um pouco de nós mesmos, pois muito do que o indivíduo carrega consigo, tem origem na infância, na época em que éramos crianças. (OAKLANDER, 1980)

A autora, assim como Adorno (2003), afirma que a personalidade e o caráter têm formação na fase infantil e que esta, precisa estar calcada numa base firme, sólida para formarmos adultos conscientes, transformadores, autênticos, ou nas palavras de Adorno, emancipados.

A Sociologia da Infância que vem tentando se estabelecer, buscando principalmente desconstruir antigos paradigmas e teorias a respeito do Ser criança, tem em Sarmiento, Montandon e Qvortrup, seus principais precursores. De acordo Montandon (1997) apud Escanfella (2005), o novo paradigma que anuncia a Sociologia da Infância se constitui dos seguintes elementos:

- Entende a infância como construção social ;
- A infância como variável que não pode ser totalmente separada de classe, sexo, etnia; as relações das crianças com suas culturas devem ser estudadas em si;
- As crianças são e devem ser estudadas como atores sociais;
- Requer-se que a etnografia pode ser útil para estudar a infância.

Algumas pesquisas já realizadas neste molde, apontam para uma ativa participação da criança no seu processo de socialização, dando assim, sentidos a tudo que está a sua volta, ao mundo, o que acaba por contribuir com a produção e transformação da cultura, tanto infantil, quanto adulta. Ou seja, entender a criança como ator social, com cultura própria à sua idade, que é ao mesmo tempo, produto e produtora da cultura. Admite-se, que desta forma, existem várias infâncias e variados processos de socialização, o que certamente se opõe ao modelo clássico de infância. (Escanfella, 2008).

Partindo de estudos pautados na Sociologia da Infância, a Pedagogia da Infância também vem se destacando com área de conhecimento respeitada no meio acadêmico. As contribuições de pesquisadores como Rocha (1999), Arroyo (1986), Fantin (2000), vêm norteando o trabalho nas Creches do município de Florianópolis, numa tentativa incansável de superar o modelo escolar.



Rocha (1999), afirma que a Pedagogia da Educação Infantil deve ter como foco de pesquisa a própria criança: seus processos de constituição como ser humano em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais, isto é, ver a criança com olhos de criança, ter uma escuta atenta às suas vozes, compreendê-las nas suas múltiplas dimensões e proporcionar a elas a utilização de suas “cem” linguagens, entendendo a infância como um momento único e singular, onde a ação deve ter importância em si mesma, sem projeção para o futuro.

De acordo com Cerisara (2002), a infância sob a ótica da Pedagogia da Infância é vista como uma construção social, sendo a infância uma categoria determinada por várias variáveis, como etnia, sexo, classe social. A autora concorda com Rocha, e afirma que as crianças devem ser estudadas como atores sociais, que constroem não somente sua vida social, mas também daqueles que estão a sua volta. A Pedagogia da Infância traz em seu bojo a preocupação com a própria criança, seus processos de constituição como indivíduo em variados contextos sociais, assim como, sua cultura e suas múltiplas linguagens.

Embora o presente trabalho apresente e defenda uma forma de estudar e compreender à criança particular a apresentada posteriormente, é inegável a contribuição de tais estudos, visto que, tanto a Sociologia da Infância, quanto a Pedagogia da Educação Infantil, forneceram-nos importantes caminhos teóricos, e também, geraram inquietações, o que é fundamental para este processo de pesquisa.

## 2.2 INSTITUIÇÕES DESTINADAS À PRIMEIRA INFÂNCIA: UM BREVE HISTÓRICO

### 2.2.1 O surgimento das Creches

As instituições destinadas exclusivamente ao atendimento de crianças pequenas<sup>5</sup>, de acordo com Haddad (1993), surgiram por volta do século XIX, nos países europeus e norte-americanos. Desde o início, a idéia de que a família é o melhor lugar para educar/criar a criança, deu às instituições um caráter assistencialista, não

---

<sup>5</sup> Entende-se crianças pequenas, crianças na idade de 0a 6 anos.

somente porque as mães precisavam trabalhar, e portanto, deixavam seus filhos aos cuidados de outra pessoa, mas porque algumas mulheres da classe média e alta julgavam necessário estender seus conhecimentos de cuidados às crianças, às mulheres das camadas mais populares.

Kramer (1992), afirma que na Idade Média, na sociedade feudal, as crianças eram consideradas como um adulto em miniatura. Usavam as mesmas roupas dos adultos e faziam atividades semelhantes. Por causa das precárias condições de vida, os índices de mortalidade infantil eram grandes.

A partir do século XVI, com as descobertas científicas, a expectativa de vida aumenta e a mortalidade infantil cai. Inicia-se uma preocupação com a criança, e duas concepções são enunciadas a cerca dela; uma, de que a criança é considerada ingênua, pura, inocente, sendo o sentimento de proteção e “paparicação” os mais observáveis; outra, de que a criança é um ser imperfeito, incompleto, inacabado e que precisa ser dominado e moralizado. (KUHLMANN, 2004).

Surgem então, as primeiras propostas de Educação e moralização infantil, visando sobretudo, o preparo para uma atuação futura. Foi Comenius<sup>6</sup>, o responsável pelas primeiras contribuições à cerca da infância. Preocupava-se com a Educação da criança, afirmando que o lar era a melhor escola. Propõe orientações para a Educação em casa e considera o contato com os elementos da natureza, animais, plantas, gramática, artes, música e poesia, fundamental, pois, são esses conhecimentos que a criança utilizará por toda a vida. Faz forte associação da Educação com a religião, sendo principal objetivo da Educação, orientar e guiar a criança para um caminho divino, em harmonia com a natureza e com Deus. (RECH, 2005)

Contudo, crianças burguesas não tinham a mesma preparação que as das camadas populares, nem mesmo estudavam juntas, o que fez surgir a discriminação do ensino entre ricos e pobres. Neste momento, somente os meninos tinham direito ao ensino. Kuhlmann (2004), afirma que é a partir do século XVIII que as meninas também entram na escola, e a Educação de caráter mais empírico passa a se tornar mais pedagógica. É nesta época que as primeiras Creches surgem com o intuito de

---

<sup>6</sup> Jan Amos Komenský (nome original de Comenius) nasceu em 1592 na cidade Nivnitz atual república Tcheca . Morreu em 1670 em Amesterdam na Holanda.

abrigar/cuidar dos filhos das mães trabalhadoras. No entanto, somente após a Segunda Guerra Mundial, o atendimento em Creches, torna-se uma preocupação, pois, as mulheres tornam-se cada vez mais inseridas nas fábricas e indústrias. O interesse pela criança, seu desenvolvimento, sua linguagem, sua evolução impulsionou os estudos sobre novos métodos e pedagogias para crianças pequenas.

Rousseau<sup>7</sup>, o filósofo iluminista do século XVIII, trouxe um novo modo de compreender a criança, que deve ser pensada a partir de sua própria natureza, respeitando-se suas características, valorizando sua espontaneidade e seu livre processo de crescimento. Entende a infância como uma idade distinta, com fases peculiares e portanto, a Educação para crianças deve ser principalmente através de atividades motoras, onde ela possa perceber e trabalhar seus sentidos de forma livre e espontânea. Rousseau afirma que a Educação da mente (inteligência e moral) só será possível, se antes, passar pela Educação do corpo, ou seja, a criança aprende através de atividades do seu mundo, feitas a seu modo. Romântico, o filósofo iluminista preocupou-se com uma Educação que conduzisse as crianças para uma vida adulta feliz e justa. (RECH, 2005).

Seguidor de Rousseau, Pestalozzi<sup>8</sup>, também se propôs a realizar reformas educacionais. Para ele, as crianças eram seres desprovidos de vontade e de consciência de seus atos. Puras, divinas, boas em sua essência, as crianças devem ser educadas de modo a atingir sua plenitude e sua semelhança com Deus. Essa Educação deve se mover na esfera do real, da ação, e é agindo que o homem se conhece e pode alcançar uma vida em harmonia com seus semelhantes, com Deus e com a natureza. (RECH, 2005).

Na concepção de Froebel<sup>9</sup>, a infância compreende um período onde a criança deve ser protegida pelos pais, pois ainda é dependente. Nesta fase, as atividades motoras e os sentidos devem ser muito explorados. Destaca-se, de suma importância no seu pensamento educativo: a concepção de infância, a organização dos jardins de infância e a didática para a primeira infância. Também, acredita ser a infância, a fase

---

<sup>7</sup> Jean Jacques Rousseau nasceu em Genebra na Suíça no ano de 1712, seu falecimento ocorreu em 1778.

<sup>8</sup> Johann Heinrich Pestalozzi nasceu no ano de 1746, em Zurich na Suíça. Morreu em 1827.

<sup>9</sup> Friedrich August Froebel nasceu no ano de 1782, Oberweibach na antiga Prússia. Faleceu em 1852.

em que a manifestação divina ocorre. Froebel, definiu o desenvolvimento infantil em duas fases, a fase da infância (zero a dois anos), onde o desenvolvimento dos sentidos e das atividades motoras são priorizados e darão suporte para o desenvolvimento da linguagem e a fase da puerícia (três a seis anos), onde a criança apresenta maior desenvolvimento sensorial da linguagem e do brinquedo. Foi o primeiro educador a utilizar o brinquedo como atividade nas escolas. (MACHADO, 1980).

Não se pode considerar Maria Montessori<sup>10</sup> como uma sucessora de Froebel. No entanto, “Tem se a impressão que Froebel preparou o terreno para Montessori” (idem, p. 11). Atribui-se tal fato a semelhanças entre as tendências pedagógicas de ambos, que tinham o sentimento de amor e respeito à criança como base de sua Educação.

No entanto, as divergências eram muitas. Montessori opunha-se fortemente a Froebel em relação ao trato com a criança. A italiana vê a criança como a principal responsável pelo desenvolvimento de suas próprias capacidades, sendo o adulto, neste contexto, um auxiliar, um ajudante neste processo. “A criança encontra-se num período de criação e expansão, e basta abrir-lhe a porta” (Montessori, 1966, p. 160). Para Montessori, o ambiente também é muito importante para o desenvolvimento da criança. Um lugar adequado oferece maiores possibilidades de, sem pressões ou comando dos adultos, haver uma transformação consciente para a vida adulta. É isso que faz com “[...] que toda verdadeira Educação seja auto Educação” (Machado, 1980, p. 13).

Rudolf Steiner<sup>11</sup> foi um importante pensador nas áreas da medicina, agricultura, artes, na pedagogia, principalmente no trato a crianças excepcionais. Idealizador da Pedagogia Antroposófica e da Educação Waldorf, Steiner preocupa-se em não dissociar o homem da natureza, concebendo ambos, de forma integrada. Os órgãos sensoriais são os grandes responsáveis por esta forte ligação entre homem e realidade externa. Com um discurso científico, mas dirigido ao coração, este filósofo percebeu a importância de estar atento a três acontecimentos muito importantes na vida da criança, e que possuem uma forte ligação de dependência: andar, falar e pensar, mas que, se mal orientado pelos pais e educadores, traria serias seqüelas à vida adulta. “Precisamos saber que na idade infantil se encontra o germe de toda a vida humana

---

<sup>10</sup> Maria Montessori nasceu em 1870, na Itália e morreu em 1952.

<sup>11</sup> Rudolf Steiner nasceu em 1861 em Kraljevec na Áustria. Em 1925, faleceu em Dornach.

terrena” (Steiner, 2005, p.14). A crítica relaciona-se com o processo de aceleração de coisas naturais, imposta pelos adultos, a eles próprios e às crianças. Menciona que, toda a Educação para criança é uma Educação Física, deixando claro que, não se poder isolar o aspecto físico, do mental e afetivo. Critica por isso o caráter extremamente didático de alguns jardins de infância, que vêm nas atividades elaboradas uma alternativa para o trabalho intelectual das mesmas.

Célestin Freinet<sup>12</sup> foi um grande educador do século XX. Preocupou-se com causas sociais e assumiu uma política de Educação contrária à política de Educação das escolas burguesas, advindas do capitalismo. Preconizava uma Educação onde se valoriza os aspectos humanos, “equilíbrio pessoal” e “harmonia social”. Favorável à obrigatoriedade do ensino para crianças de 0 a 6 anos. “Freinet buscou técnicas pedagógicas que pudessem envolver todas as crianças no processo de aprendizagem, respeitando seus direitos de crescer em liberdade, independente das diferenças de caráter, inteligência ou meio social”. (Elias, 2002, p. 13).

Em seu processo, todos participam da construção e elaboração do conhecimento, que deve ser gerado através da experiência. Ponto forte na Pedagogia de Freinet diz respeito à liberdade e ao respeito. O educador defende essa Educação como sendo primordial no processo educativo, principalmente de crianças, pois ele mesmo afirma que elas possuem ritmos diferentes, habilidades diferentes e, portanto, nunca poderão ser tratadas de maneira igual. (RECH, 2005).

### 2.2.2 Crianças, Creches e Educação Infantil no Brasil

Atualmente, a Constituição Brasileira em seu artigo 208 determina que é responsabilidade do estado garantir o atendimento em Creches e pré-escolas a

---

<sup>12</sup> Célestin Freinet nasceu na França em 1896, seu falecimento aconteceu no ano de 1966.

crianças de 0 a 6 anos. Bem como a LDB 9393/96, em seus artigos 29 e 30, conforme anteriormente apresentado, com algumas ressalvas.

É também atual a busca ou construção de uma idéia de creche como Instituição não assistencialista, pois o assistencialismo caracterizou este espaço no início de seu surgimento que ainda trazem em seu bojo essa marca, embora muitos estudos estão sendo realizados a fim de mudar esse quadro.

As primeiras Creches no Brasil foram implantadas no início do século XX, com caráter assistencialista, e seguiram de acordo com Kuhlmann (2004), uma tendência oposta ao modelo Europeu onde o atendimento de 3 a 6 anos (Pré - escola) originou o atendimento de 0 a 3 anos. No Brasil, as pré-escolas e jardins de infância eram fundados posteriormente às Creches.

No entanto, de acordo com Meurer (1994), desde o século XVI, já existia uma preocupação em atender as crianças indígenas abandonadas por suas tribos. Oliveira (1990), em sua pesquisa constatou que no Brasil Colônia muitas crianças eram abandonadas e os índices de mortalidade infantil eram altos. Em decorrência desse grande número de crianças abandonadas foi criada junto às Santas Casas de Misericórdia a Roda, um lugar onde eram colocados os bebês “enjeitados”, de modo que ao colocar o bebê ali, seu responsável não poderia ser visto, ficando deste modo, preservada a identidade do adulto. Era necessário apenas, que tocasse uma campainha para que as irmãs da Santa Casa pudessem recolher a criança.

É no final do século XIX que a atenção de grupos filantrópicos volta-se também para as crianças pobres, que precisavam de cuidados. A necessidade de orientar as famílias para cuidados com a higiene, puericultura e os perigos do aleitamento mercenário<sup>13</sup>, crescia. Notava-se que o problema maior era a falta de conhecimento, e não a falta de acesso a melhores condições de vida. A informação à população carente seria uma tentativa de diminuir a condição miserável da época. (MEURER, 1994).

E foi até 1890 que a idéia de Educação institucionalizada somente para crianças pobres persistiu, até porque os filhos da classe média eram educados em casa pelas famílias, até que entrassem na escola com 7 anos.

---

<sup>13</sup> Forma de alimentação infantil, muito utilizada no século XIX e início do século XX, consistia na amamentação da criança realizada por uma ama de leite, ou seja, outra mulher que não fosse a mãe biológica, mas que teria condições de amamentar em seu peito outra criança.

Só no início do século XX que se passa a discutir a possibilidade de uma Educação institucional para todas as crianças até sete anos. E nesse movimento, cultivando o modelo alemão do Kindergarten surgem no Brasil os primeiros Jardins de Infância.

Na verdade, as primeiras instituições do gênero, surgiram no final do século XIX, no Rio de Janeiro, em 1875, e em São Paulo, 1877. De cunho privado, os Jardins de Infância seguiram o modelo froebeliano, servindo as elites brasileiras como forma de preparar as crianças para o ensino futuro, “Escola Normal”. (KUHLMANN JR., 2004).

### 2.2.3 As Creches em Florianópolis

A história das Creches em Florianópolis pode-se dizer que é recente e antiga ao mesmo tempo. Recente, porque em relação à legislação e ao amparo municipal, datam de aproximadamente 30 anos atrás as preocupações à cerca da Educação Infantil. E antigas, porque já no início do século XIX havia uma preocupação com a Educação na primeira infância. Essa inquietação muito tinha a ver com a marginalização e a pobreza a qual estavam submetidas muitas crianças da época.

De acordo com Meurer (1994), a preocupação de se cuidar de crianças que eram abandonadas, a fim de que as mesmas, pudessem ter condições de desenvolvimento semelhante às outras crianças, datam de 1828, onde também, na Bahia e Rio de Janeiro, assim como na antiga Desterro (atual Florianópolis), criam-se as Rodas. Meurer a partir dos estudos de Oliveira (1990), nos conta que:

Em Desterro funcionou no Hospital de Caridade, sendo usada apenas como recepção de criança, depois acolhidas em casa particulares até completarem sete anos. Durante esse período a família que abrigava o “exposto” (assim chamado os bebês encontrados na Roda) recebia um salário e roupas da Câmara Municipal ou entidade mantenedora do Hospital de Caridade. Ao completarem sete anos essas crianças eram entregues ao que hoje corresponde ao Juizado de Menores, que os colocava em asilos, caso as famílias não os adotassem (Meurer, 1994, p. 5).

As Creches/Pré-escolas institucionalizadas de responsabilidade municipal, surgiram no ano de 1976, voltadas inicialmente para o atendimento pré-escolar.

(OSTETTO, 2000). Em sua pesquisa de mestrado, a professora Luciana Ostetto (2000) reuniu documentos e realizou entrevistas com importantes construtores da Educação infantil em Florianópolis.

Em muitas outras cidades, o nome “Pré-escola” foi adotado facilmente. No entanto, em Florianópolis, as instituições destinadas ao atendimento pré-escolar foram denominadas de Núcleos de Educação Infantil (NEI). Seus idealizadores, acreditavam que uma Instituição que atendesse crianças de 3 a 6 anos, com uma concepção de Educação e objetivos voltados ao “sucesso” na escola, não poderia se chamar de pré-escola, pois, esta já seria uma escola. Tanto é que as justificativas para a criação, implantação deste projeto estavam intimamente ligados com o bom rendimento na escola.

Em um dos documentos elaborado pelo SESAS (Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social) no município de Florianópolis, sobre a criação dos núcleos de Educação Infantil é possível perceber este interesse, evidências estas também apontadas por Ostetto (2000):

O fato de estar comprovado cientificamente que os anos que precedem a ida da criança à escola são de rápido progresso intelectual, algumas chegam a obter 25% de todo o seu desenvolvimento nesses poucos anos. É a capacidade de aprender nesse período (2 a 6 anos) que determinará em grande parte o sucesso da criança no ano seguinte;

O fato de o ensino pré-escolar estar sendo tratado como necessidade prioritária frente aos altos índices de repetência verificados nas primeiras séries do primeiro grau, atingiu no âmbito nacional, níveis considerados alarmantes que oscilam entre 46 e 78%, na primeira série, fruto do despreparo da criança ao entrar na escola;

O fato de haver no interior da Ilha (zona rural) e continental (zona marginal) da cidade, clientela carente, economicamente, onde geralmente as crianças sofrem de subnutrição, de falta de cuidados de saúde e de carência de estímulos ao desenvolvimento normal e equilibrado de suas funções cerebrais, ou sua afetividade e motricidade, repercutindo mais tarde na idade escolar (6 anos e 6 meses a 7 anos) em dificuldades de aprendizagem e integração social. (SESAS, 1976 apud Ostetto, 2000, p.34).

Esse documento deixa claro a preocupação existente com o ensino regular, sugere nas entre linhas, que a Educação Infantil se responsabilizasse por preparar as crianças para o ensino fundamental.



A esse modelo de Educação, chamado por Kramer e Souza (1988), como Educação preparatória ou compensatória, vê na Educação infantil a possibilidade de resgatar os problemas sociais. Tendo como função, compensar as “carências culturais” das crianças pobres dando a elas melhores condições para que possam enfrentar o primeiro grau com as mesmas capacidades da classe dominante. Desta forma, acompanhando esse modelo de Educação, os espaços físicos e materiais também se moldam à Educação pré-escolar. Os ambientes eram planejados para atender de 20 a 25 crianças, com mesas e cadeiras adaptadas ao tamanho dos pequenos. O material didático era papel, lápis preto e colorido, tesoura, tintas, jogos de sala e material para a Educação Física. (OSTETTO, 2000).

Em contrapartida, nos documento do SESAS fica bem claro que na Educação infantil o trabalho nas instituições ocorrerá em forma de vivências, e não como no ensino formal, onde as aulas seguiam um padrão. É essencial que cada criança se desenvolva de acordo com seu ritmo e suas potencialidades. Cabe ao adulto orientar e auxiliar nesse processo, evitando ao máximo qualquer tipo de treinamento ou aprendizagem dirigida.

A clientela a ser atendida, compreendia crianças de 3 a 6 anos e o primeiro núcleo de Educação infantil foi inaugurado em Setembro de 1976, no bairro Coloninha, um dos mais pobres da cidade naquela época, levando o nome de Núcleo de Educação Infantil Coloninha. No início, o atendimento foi oferecido para crianças de 4 a 6 anos, funcionando apenas 2 turmas. O local improvisado foi cedido pelo padre, da mesma comunidade, era uma capela. Somente em 1979, o NEI Coloninha ganha sede própria, e nesse momento o atendimento é ampliado para crianças de 0 a 6 anos. Tal fato, vem acompanhado de uma mudança na nomenclatura da Instituição, que passou a chamar-se Creche Professora Maria Barreiros. Foi a primeira creche criada e mantida pela prefeitura. (OSTETTO, 2000)

O trabalho nestas instituições era realizado pelas professoras, merendeiras, serventes, estagiários e supervisora geral. As professoras selecionadas para trabalhar nas primeiras Creches/NEI não faziam parte do quadro efetivo. Foram contratadas professoras substitutas que, posteriormente, realizaram processo para efetivação. No entanto, fato importante para a escolha dessas professoras era a sua própria formação

escolar. Aquelas recém-formadas pelo Colégio Coração de Jesus, tinham grandes chances, uma vez que aquele Colégio, além de possuir certa tradição na formação de seus alunos, também realizava cursos específicos na área da Educação infantil. (OSTETTO, 2000).

Sobre outras instituições similares como jardins de infância, Creches domiciliares, é possível dizer que em Florianópolis as Creches mantidas pelas indústrias começaram a surgir pouco depois das Creches mantidas pelo município. Na verdade, esse outro tipo de creche surgiu da necessidade de abrigar os filhos dos funcionários das fábricas enquanto estes trabalhavam. O governo do Estado, na época, engajou-se junto à iniciativa privada para realizar tal feito, dessa forma cumprindo seu “papel” de maneira mais econômica e descompromissada.

O SESI/SC (Serviço Social da Indústria de Santa Catarina) foi junto ao Estado responsável pela implantação das primeiras Creches domiciliares. Data de Fevereiro de 1981 a primeira creche domiciliar, sediada no município de Brusque. Em 1984, partindo da idéia do SESI/SC, é implantado o Programa Pró-Criança, sendo uma de suas principais metas a implantação de Creches domiciliares pelo Estado (MEURER, 1994).

O Estado, através destas parcerias com as grandes indústrias, incentivou/fomentou as Creches domiciliares, que traziam em seu bojo um caráter assistencialista, com o intuito de “deixar tudo como está”; era a Educação para a submissão, como disse Kuhlmann (2004):

No processo histórico de construção das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigido para submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares (p. 182).

Não se pode negar, que hoje existe uma preocupação em se superar essas concepções, que ou prendem-se no assistencialismo, ou defendem uma Educação preparatória ou compensatória – com vistas ao futuro da criança. No entanto, ambas as concepções se fazem presentes nas Instituições denominadas Creches, e superar esse limite, tem se tornado um dos grandes desafios da Educação Infantil, seja nas redes públicas ou particulares.

### 2.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em pleno século XXI, pode-se dizer francamente, que as pesquisas/estudos que compreendem a Educação Física dentro da Educação Infantil, são poucas. Existe um razoável número de pesquisas acerca dos objetos de estudo da Educação Física, principalmente ao que diz respeito aos esportes e suas facetas, porém, ao entrar na área pedagógica, percebe-se que existe uma carência significativa, em todas as esferas da Educação Básica e, principalmente na Educação Infantil.

Os estudos sobre a Educação Física no Ensino Fundamental, sem dúvida, são mais numerosos, e as importantes e constantes contribuições de Kunz (2002, 2004), Freire (1989, 1991), Coletivo de autores (1992), Hildebrandt-Stramann (2003), redesenharam a Educação Física no cenário escolar, principalmente no Ensino Fundamental, onde a hegemonia do esporte de rendimento vai aos poucos perdendo seu espaço indevido na escola. No entanto, percebe-se que a preocupação de muitos pesquisadores ainda está fundamentada muito mais na fisiologia (aspectos motores, treinamento, saúde) do que na formação do indivíduo voltada para compreensão do ser, na sua totalidade.

Alguns poucos estudiosos manifestam sua preocupação com o rumo que a Educação Física está tomando nas escolas, de caráter excludente; ora, marcado pelo culto ao corpo perfeito (imposto pela mídia/padrões de beleza), ora, pelo manifesto de que “esporte é saúde” (portanto, submeta-se a ele).

Marcada historicamente por diversos fatores que tornaram a Educação Física uma disciplina promotora/porta voz das elites dominantes, hoje, nota-se que ela mais do que nunca, parece estar em sintonia com os avanços da modernidade. Cada fase teve seu papel político e histórico. Sem o objetivo de discursar sobre os momentos e tendências pedagógicas da área, pretende-se apenas citar cada etapa, num intuito de situar o leitor, tendo em vista que, o propósito desta dissertação não é fazer um resgate histórico dessas propostas, e sim, apontar caminhos e direcionamentos para uma Educação Física realmente engajada na Educação de crianças pequenas.

No início do século XX, até 1930 a fase Higienista caracterizou a Educação Física por sua forte relação com a saúde. O objetivo era controlar os hábitos das pessoas para que através das práticas como os jogos recreativos, os esportes ou a ginástica, homens e mulheres pudessem estar sempre fortes, sadios e dispostos, evitando a deteriorização da saúde. A fase da Militarização, que ocorreu entre os anos de 1930 e 1945, tinha o intuito de promover o treinamento físico e a disciplina moral, preparando o indivíduo para o desenvolvimento de uma postura a serviço do Estado e da Nação. A fase da Pedagogização ocorreu em seguida, e foi até 1964. Neste momento, a Educação Física passa a ser entendida como uma disciplina puramente educativa. A partir daí, inicia-se a fase Competitivista, marcada por um caráter altamente tecnicista, ou seja, a Educação Física era sinônimo de esporte de alto rendimento. O objetivo era formar um país forte, atlético e olímpico. A fase popular não tinha uma linha teórica definida e estava completamente ligada aos modismos (novas modalidades esportivas, testes físicos, academia) e buscou também incentivar a organização de práticas esportivas e coletivas entre os trabalhadores. Nesse momento, a Educação Física passa por uma crise de identidade. Atualmente, a fase da “Tendência Social” caracteriza-se pela busca da socialização da Educação Física; existe a preocupação com uma prática voltada para a terceira idade, crianças de rua, portadores de deficiência. Sobre estas praticas também vem ocorrendo uma forte presença de novos estudos e surgimento de novas teorias (CASTELLANI, 1994).

Se as pesquisas na área pedagógica da Educação Física ainda são poucas, pode-se dizer que os estudos sobre esta área junto com a Educação Infantil são menores ainda, principalmente no que se refere à Educação Física como uma área de conhecimento, com suas especificidades, e não só como uma mera avaliadora de habilidades/capacidades ou colaboradora para a progressão infantil na escola, como é o caso da psicomotricidade. Mas, é preciso considerar que o estudo de Kunz (2002, 2004, 2006, 2007), Sayão (1996, 2000, 2004), Wiggers (2003), muito tem contribuído para o avanço do pensar a Educação Física para crianças pequenas. Bem como estudos de Silva (2003, 2004, 2005), embora o autor não tenha como foco principal de seus estudos a Educação Infantil, seus trabalhos tem trazido a problemática da criança

empobrecida, do trabalho infantil, situações muitas vezes encontradas nas próprias Creches.

Atuante nos estudos envolvendo a Educação Física na Educação Infantil, Sayão (1996), preocupou-se com o ensino da Educação Física na Educação Infantil de forma integrada à proposta da Instituição e visando um trabalho conjunto, não só com o professor de turma, mas com as crianças, consideradas os sujeitos mais interessados na construção desse processo educativo.

A autora realizou uma pesquisa de mestrado com o objetivo de compreender melhor a inserção da Educação Física na Educação Infantil, mas, especificamente, nas turmas de Pré-Escola. Sua tese é uma das mais importantes obras da Educação Física na área da Educação Infantil e motivou muitas pesquisas, inclusive, despertando interesse de professores que acreditavam ter “vocação/capacidade” para atuar no Ensino Fundamental. Apesar disto não ser o maior foco de pesquisa de Sayão (1996), é exposto em seu trabalho claramente, a falta de preparo dos professores de Educação Física para atuar na Educação Infantil. O que ainda acontece muito nas Creches são as aulas pautadas no modelo escolar, com horários predeterminados e objetivos bem traçados que mascaram uma esportivização precoce ou um diagnóstico precoce, ou ainda mais, um preparo para as próximas etapas do ensino, igualmente precoce. “É o modelo de escola que embasa as ações curriculares da Educação Física no âmbito da Educação Infantil”. (SAYÃO, 1996, p.12).

Fica claro o despreparo do professor de Educação Física que atua na Educação Infantil, porque, além de não ter na sua formação acadêmica uma preparação/estudo para trabalhar com as crianças de 0 a 6 anos, também não recebe uma capacitação suficiente que lhe dê possibilidades de usar o que aprende na academia para o trabalho com Educação Física nas escolas em todos os níveis, uma vez que os currículos universitários ainda estão fortemente amarrados à esportivização e na psicomotricidade, completamente descontextualizados das condições escolares.

Esses currículos também refletem os momentos históricos passados pela Educação Física e que fazem com que a mesma adquira certos papéis sociais.

Sayão (1996), considerando de suma importância evidenciar esses momentos, destaca seis papéis sociais que a Educação Física incorporou ao longo da história:

- 1) através do exercício, a preparação para o trabalho;
- 2) através do exercício, prevenir doenças e melhorar a saúde;
- 3) através do exercício, obter vigor físico, assim formando indivíduos fortes e robustos capazes de defender a pátria (guerra);
- 4) Estimular a competição, formação de atletas;
- 5) Disciplinar o corpo, mantê-lo numa relação de subordinação a mente;
- 6) Incentivar a indústria do corpo que dita as regras de como, onde e quando se exercitar (fazendo de nós, escravos dos modismos).

É impossível negar esses papéis sociais e que segundo Sayão (1996, p. 23), “[...] transitam nos diferentes espaços por onde a mesma vai sendo construída”. A Pré-Escola também é um desses espaços, logo, não fica isenta destas marcas da Educação Física. No entanto, cabe também a esta Instituição dialogar/buscar uma Educação Física, que dentro de sua especificidade, atenda seus ideais enquanto Instituição de atendimento a criança de 0 a 6 anos.

E é nesse cotidiano complexo, repleto de dúvidas e incertezas que permeava a Educação Física na Educação Infantil, que Sayão (1996), entrou mais a fundo, expondo em seu trabalho questões acerca da legitimidade e importância dessa disciplina nas Creches, pontos que ainda hoje, precisam ser questionados. É preciso conhecer o papel social da Educação Física e seu objeto de trabalho pedagógico no âmbito da Educação Infantil, para poder atribuir novos sentidos e valores na sua inclusão, neste contexto educacional.

Enfatizado o que Sayão nos traz, Varotto e Silva (2004), defendem as aulas de Educação Física, como sendo

[...] espaço de construção e ressignificação da cultura corporal, devendo trazer para as práticas pedagógicas, os temas que fazem parte do imaginário infantil e, sobretudo, as representações sociais que estão subjacentes nas diversas linguagens, como por exemplo: gestos, silêncios, vozes e desenhos, ao confrontarem-se com os conteúdos

veiculados pela indústria cultural<sup>14</sup>, que estão presentes de forma íntima e marcante no cotidiano escolar. (Varotto e Silva, 2004, p. 173).

Os autores afirmam ainda, que são as crianças, que mesmo imersas na “dupla opressão”, gerada não só pela autoridade excessiva praticada pelos adultos, mas também, pela própria lógica capitalista, podem nos dar pistas sobre seus modos de vida, de pensar, de dialogar com o mundo. Elas transgridem as regras, subvertem a ordem adultocêntrica<sup>15</sup> e apontam muitas vezes o caminho para a emancipação<sup>16</sup>.

No município de Florianópolis, como já foi descrito anteriormente, em 1976, a primeira creche foi inaugurada, situada num bairro pobre e de difíceis condições de vida. Com o objetivo principal de atender crianças pobres desde seu nascimento até a idade, escolar as Creches foram sendo implantadas nos bairros mais carentes, e a Educação da criança de 0 a 6 anos não deveria ser uma Educação compensatória. De acordo com a declaração dos coordenadores dos Programas de Educação Infantil da Secretaria da Educação do município de Florianópolis, no entanto, no próprio documento do PROEP/MEC, que era o eixo norteador desta modalidade de Educação no município, fica claro o quão vivo a Educação compensatória estava nos ambientes educacionais, “[...] uma Educação adequada às características e necessidades próprias da criança Pré-Escolar pode contribuir para sua melhor aprendizagem ao freqüentar o ensino de primeiro grau” (PROEP/MEC, 1981 apud Sayão, 1996, p. 46). Isso já era sabido e foi descrito anteriormente, ou seja, dos motivos que levaram ao surgimento das Creches do nosso país, estado e município.

No entanto, sobre a “entrada” da Educação Física na Educação Infantil pouco se sabia, e estudos apontam que o município de Florianópolis pode se considerar como sendo um dos primeiros municípios a contratar professores de Educação Física para atuar na Educação Infantil.

---

<sup>14</sup> Sobre Indústria Cultural ver Adorno T. W.; Horkheimer, M. Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos, 1985.

<sup>15</sup> Segundo Gobbi, "o termo adultocêntrico aproxima-se aqui de outro termo bastante utilizado na Antropologia: o etnocentrismo: uma visão de mundo segundo a qual o grupo ao qual pertencemos é tomado como centro de tudo e os outros são olhados segundo nossos valores, criando-se um modelo que serve de parâmetro para qualquer comparação. Nesse caso o modelo é o adulto e tudo passa a ser visto e sentido segundo a ótica do adulto, ele é o centro" (GOBBI, 1997,26).

<sup>16</sup> Sobre emancipação, ver Adorno, 2003, p. 169

Novamente me aproprio da pesquisa de Sayão (1996), que reuniu sobre este assunto inúmeros documentos, inclusive relatórios/entrevistas realizadas com pessoas que participaram ativamente deste processo de construção. Assim, fica claro quanto à entrada da Educação Física nas Creches e que ocorreu por três motivos decisivos para a inserção desta disciplina.

O primeiro motivo está relacionado com a própria disseminação feita pelo MEC de que o esporte, além de ensinar as crianças a controlarem seus corpos, podiam também ter a chance de se destacar e ser “alguém” na “vida”, por via do esporte, caso não levassem jeito para os estudos. A este motivo Sayão (1996, p. 43) comenta que:

[...] muito embora, atualmente, se possa ter clareza do papel que o esporte competitivo demonstra quando aplicado a crianças muito pequenas, é preciso, a cada momento, avaliar o momento histórico que os sujeitos envolvidos atravessam, tentando captar os significados que seus gestos e/ou atitudes representavam.

No entanto, um outro forte motivo contribuiu para a entrada da disciplina. Era notório que muitas crianças que ficavam nas Creches eram advindas de estruturas familiares não tradicionais. As crianças eram em sua maioria, filhas de mãe solteira, e em alguns casos, havia também a figura do padrasto. Como nas Creches não existia professor homem, uma vez que o trabalho é formado por professoras mulheres, a necessidade da figura masculina no cotidiano da criança era um fato constatado, tanto que se pensou em criar alguma atividade nas Creches que levasse a figura masculina em contato com as crianças. Neste momento, e sob o aval do secretário da Educação, buscou-se através da Educação Física, nas Creches, levar a figura masculina às crianças. Os primeiros professores foram do sexo masculino e estudantes do curso de graduação de Educação Física, contratados como bolsistas ou estagiários.

Percebe-se aqui um dos grandes problemas enfrentados pelos profissionais da Educação, ou seja, a abertura de mercado de trabalho em áreas onde a formação acadêmica não dá conta de prepará-los convenientemente. A estratégia da adaptação às necessidades parece ter sido um dos recursos de que a Educação, calcada nos princípios liberais, sempre soube lançar mão para levar a diante a Educação pública (Sayão, 1996, p. 52).



O terceiro motivo que levou a inserção do professor de Educação Física foi o chamado “festival de valores”, atividade de cunho artístico, que visava mostrar para a sociedade e comunidade escolar as habilidades das crianças de suas instituições, podendo ser através do teatro, música, dança, contação de história e outras manifestações do gênero. A proposta visava assim, colocar alguém que não fosse a professora regente para cuidar desse festival nas Creches, uma vez que, as mesmas queixavam-se com a falta de tempo para se envolver nestes eventos, pois, já estavam sempre demasiadamente preocupadas com a preparação das crianças para a primeira série. Como o trabalho (voltado para as apresentações) era visto como um trabalho essencialmente motor, e portanto, as professoras regentes, responsáveis pelas atividades cognitivas, ligadas ao intelecto não poderiam/queriam se inserir neste processo, para tal, o professor de Educação Física seria o ideal, pois traz no seu currículo o trato com o trabalho motor. (SAYÃO, 1996).

Porém, muito intrigante é um outro fato descrito por Sayão (1996), que aponta o surgimento da Educação Física estar ligado a armações políticas da época.

Um número considerável de docentes com habilitação em Educação Física, concluía seus cursos nas instituições formadoras. A rede municipal e estadual possuía professores/as atuando desde a 1ª série do I grau. Estas evidências levaram-me a crer que, tanto a justificativa da carência da figura paterna, quanto à organização do Festival de valores configuraram-se como complementares de uma iniciativa política de cunho clientelista que, nas três últimas décadas fez inchar o serviço publico distribuindo cargos e funções independentemente de uma avaliação séria e rigorosa da necessidade de ocupação dos mesmos. Esta prática pode ser caracterizada como uma troca de favores, através da qual, cada cargo ocupado poderia representar maior respaldo político dos dirigentes e, decorrente disto, maior poder. (ibidem, p. 62)

Implantada a Educação Física na Educação Infantil, era hora então, de organizar a disciplina na creche, estruturar horários, conteúdos. Para tanto, o documento elaborado pelo MEC “Diretrizes da Implantação e Implementação da Educação Física no Ensino Pré-Escolar e no Ensino de 1ª a 4ª série”, foi fundamental. Tal documento enfatizava que a Educação Física para crianças de 4 a 10 anos deveria priorizar as

necessidades básicas das crianças nos seus aspectos afetivo, cognitivo e motor. (SAYÃO, 1996).

O que aconteceu foi a mesma orientação pedagógica da Educação Física de 1ª a 4ª séries ser instaurada na Educação Infantil e com base fortemente apoiada na psicomotricidade. Desta forma, o que houve foi apenas uma “transferência” deste conteúdo hegemônico para a Educação Infantil, onde a preocupação com o desenvolvimento motor e a recreação estiveram e ainda estão muito presentes.

Sobre o desenvolvimento da disciplina nos currículos não só da Educação Infantil, mas também de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, onde ocorreu uma grande semelhança, alguns pesquisadores da Educação Física na infância como Kunz (2002,2004), Sayão (1996), Freire (1989, 1991), Silva (2003), concordam com o fato de a mesma ter adquirido certas tendências, fruto muito mais de “modismos” do que de uma real necessidade educativa/pedagógica/de filosofia da área.

A orientação recreacionista da Educação Física tinha como objetivo desenvolver atividades com fins em si mesma, para ocupar o tempo ou através dos jogos, compensar as energias gastas pelo penoso trabalho em sala, o que dá a esta concepção um status de preparação para o futuro, uma vez que desconsidera a criança que se encontra naquele contexto, seus conhecimentos, sua história, suas potencialidades e visava apenas auxiliar na aprendizagem formal. Neste sentido, ficava claro a relação de dualidade estabelecida por esta concepção: para a mente aprender, o corpo precisa estar calado, (parado) pois o corpo quando fala (movimento), não consegue captar energia, só sabe extravasá-la.

Tal orientação ainda é muito comum não só nas Creches, mas também em outros níveis de ensino. A crença na escola, não só de professores, mas também de alunos de que a aula de Educação Física serve quase que exclusivamente para extravasar energias, é ainda bastante forte no meio escolar.

A orientação psicomotricista visava a preparação da criança para atividades futuras, mais uma vez desconsiderando o sujeito como ser humano dotado de história, de sentimento, e sobretudo, de conhecimentos. A Educação Física, nesses moldes, tinha como papel principal auxiliar as crianças (de forma mais individualizada) a superar problemas de aprendizagem, relacionados principalmente às habilidades de leitura e

escrita, ou seja, mais uma vez a Educação Física se coloca a serviço de outros interesses, e não da sua especificidade como área de conhecimento. O dualismo se faz presente colocando o motor a serviço do cognitivo, o corpo a serviço da mente, o pátio a serviço da sala. (SILVA, s.d.).

A psicomotricidade acabou se subdividindo em duas tendências: a psicomotricidade instrumental, com o objetivo colocado no desenvolvimento das habilidades psicomotoras e assim, auxiliando através do adestramento do ato motor no desenvolvimento da aprendizagem de escrita e leitura, tentando evitar o fracasso na 1ª série: já a psicomotricidade relacional, preocupada com o resgate das vivências simbólicas que possuíam suas raízes no inconsciente, a espontaneidade da atividade motora formava-se no elemento que servia de base para a construção da liberdade e autonomia no grupo. Ambas as tendências resgatam fundamentos da psicologia, embora, a psicomotricidade instrumental estivesse mais ligada à padronização do gesto motor, e a psicomotricidade relacional a utilização do movimento espontâneo como eixo norteador do seu trabalho. (SILVA, s.d.)

O desenvolvimento e a aprendizagem motora como concepções de orientação da Educação Física para crianças, também entendia a criança de forma limitada, desconsiderando sua vivência de mundo, até então. O objetivo era através de movimentos padronizados preparar a criança para uma vida esportiva de alto rendimento, o que desde cedo corroborou para a inserção e o fortalecimento dos princípios de sobrepujança e das comparações objetivas, que trazem como consequência disto, os processos de selecionamento, especialização e instrumentalização, exclusivamente para o esporte. Essas foram às formas que influenciaram as práticas da Educação Física, na Educação Infantil. (KUNZ, 2004).

No entanto, a preocupação em realizar um trabalho de Educação Física na Educação Infantil e que percebesse a criança em toda a sua potencialidade e possibilidades, onde características como a autonomia, a espontaneidade, a criticidade, a criatividade e a solidariedade constituem os pressupostos norteadores, ao mesmo tempo em que formam o horizonte a ser perseguido, na busca pela construção de uma outra sociedade onde prevaleçam a justiça e a liberdade, estão se tornando cada vez

mais presentes nas pesquisas que permeiam a área da Educação Infantil como um todo.

Inseridos nesta busca, autores como Kunz (2002, 2004, 2007), Sayão (1996, 2000, 2004), Freire (1989, 1991), Silva (2003, 2004, 2005), não só denunciam as práticas advindas destas concepções tradicionais e que trazem em seu bojo uma visão de homem, mundo e sociedade ajustadas às ideologias dominantes, como também, tem buscado através de novas concepções de Educação propôr formas de trabalho, que realmente respeitem o ser humano na sua totalidade.

O atual estado da Educação Física, na Educação Infantil, é de busca, tentativa e ruptura aos modelos tradicionais que ainda imperam nos diferentes níveis de ensino. A própria Educação Infantil parece estar em crise, buscando novos olhares, novas pedagogias, novos entendimentos sobre a criança e sobre a Educação da criança, o que também será discutido a seguir.

### **CAPÍTULO III**

**.... A criança tem cem linguagens  
mas roubaram-lhe noventa e nove.  
A escola e a cultura lhe separaram  
a cabeça do corpo.  
Dizem-lhe:  
de pensar sem as mãos  
de fazer sem a cabeça  
de escutar e não falar  
de compreender sem alegrias...**

**( Poema: Ao Contrário, as cem existem - Loris Malaguzzi)**

#### **3.1 O MUNDO DE VIDA DA CRIANÇA: BRINCAR E SE-MOVIMENTAR**

##### **3.1.1 A brincadeira na Educação Infantil**

Foi mencionado, anteriormente, que todos os profissionais que, de algum modo tem a ver com a Infância, concordam com a importância e a necessidade que a criança

tem em se movimentar, especialmente a partir da brincadeira. Brincar parece pertencer à natureza livre e espontânea com que a criança vem ao mundo.

Neste item, porém, trato mais da brincadeira e do brincar como se apresenta na Educação Infantil, a partir da literatura e da própria vivência. Por este motivo, esta temática antecede ao tema do “brincar e Se-movimentar”, justamente para mostrar um pouco o que diferentes áreas apresentam sobre o assunto do brincar na Infância.

Atualmente, um dos assuntos mais discutidos na Educação Infantil relaciona-se com o brincar. O brincar como forma de aprendizagem, como forma de expressão, como linguagem. No entanto, o entendimento sobre o brincar parece limitado, quando na literatura aparece cheio de regras e “dicas”, como se este ato fosse uma receita de bolo. Isto significa que se comenta muito mais sobre o conteúdo do brinquedo e do brincar, do que da criança que brinca. Infelizmente, pode-se verificar através de algumas pesquisas na área da Educação, ou em conversas informais com os profissionais que atuam nas Creches, a existência de uma enorme vontade por parte de muitos professores em buscar na literatura receitas de brincadeiras novas. Embora as pesquisas apontem este fato, podemos verificar que este interesse também pode ser observado nas livrarias, lá, podemos constatar a quantidade de livros que vendem a brincadeira como se a mesma fosse uma mercadoria de supermercado. Contudo, é possível distinguir dois grupos de interesse na brincadeira e que não envolve quem deveria ser a maior interessada: a criança. No primeiro grupo, encontram-se aqueles, que pesquisam e que escrevem sobre o assunto, e portanto, conhecem a importância do brincar da criança para sua saúde física e mental, são os terapeutas, psicólogos, sociólogos e médicos. No segundo grupo, encontram-se aqueles que podem ser considerados os “consumidores” do conteúdo desenvolvido pelos primeiros, porque aplicam na criança os tipos e formas de brincadeiras desenvolvidos ou descobertos pelos “experts” do assunto. Nesse grupo, estão especialmente mães e professores(as) de Creches. Evidente, que professores pesquisadores, também pertencem ao primeiro grupo e, como já comentei, muito poucos são da área da Educação Física e menos ainda aqueles que têm a Criança, com a sua maneira de “ser/estar-no-mundo”, no centro dos estudos e com ela, a descoberta da importância vital do brincar para o ser humano, independente de idade. Normalmente a lógica é invertida. Isto é possível de

ser verificado em especial, na Pedagogia, onde se apresenta primeiro o que a criança precisa e o que é importante para ela se desenvolver, para ser um futuro adulto pela visão do próprio adulto e depois, se estuda a criança para entender a melhor forma de ajustá-la ao conhecimento do adulto, incluindo-se nisto, o seu brincar, que nunca esquecem da importância que tem.

Um estudo sobre o “brincar e Se-movimentar” é necessário e urgente, embora se possa encontrar alguns materiais valiosos sobre o assunto, muito ainda precisa ser discutido. Uma questão que se faz necessária, refere-se à própria conceituação sobre brinquedo, brincadeira e jogo.

Ao iniciar os estudos sobre a brincadeira, verifiquei que existe certa confusão no que diz respeito à conceituação da palavra. Em algumas literaturas, a palavra “brincadeira” aparece como sinônimo de jogo, e este, por sua vez, como sinônimo de brinquedo. “No Brasil, termos como jogo, brinquedo e brincadeira ainda são empregados de forma indistinta, demonstrando um nível baixo de conceituação deste campo” (Kishimoto, 1999, p. 17).

A definição proposta pela pesquisadora Kishimoto (1999), traz com clareza a diferença desses três elementos da cultura infantil. O jogo pode ser visto de três formas diferentes: como objeto, por exemplo, um jogo de damas, o tabuleiro e as peças, ou seja, os materiais são considerados jogo; o jogo, como uma atividade regrada que permite diferenciar um jogo de damas de um jogo de trilha; e o jogo, compreendido enquanto fato social, assumindo o sentido que cada sociedade lhe atribui, diferindo de época para época, ou de sociedade para sociedade, por exemplo, o arco e flecha é considerado em jogo em nossa sociedade. No entanto, para as tribos indígenas, o arco e flecha representam instrumentos de caça para manutenção da subsistência.

O brinquedo supõe uma relação íntima com quem o utiliza, e representa certas realidades que permite a criança recriar tudo que existe no seu cotidiano, onde o brinquedo assume o papel de substituto dos objetos reais. Também estão diretamente ligados ao imaginário infantil, associados aos personagens de histórias em quadrinhos, contos de fadas, fábulas e desenhos animados, seriados de televisão, etc., ao contrário do jogo, o brinquedo é livre de regras definidas, permitindo uma construção e desconstrução quase simultânea de modos de brincar, por não existir um sistema de

regras que organizem a sua utilização O brinquedo permite a transcendência do tempo e espaço pela criança.

A brincadeira é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, sendo ele, o jogo ou o brinquedo. Assim sendo, “brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo”. (idem, p. 21).

Brougère (2006) também afirma que o jogo e o brinquedo são elementos diferentes. O autor define jogo como uma atividade lúdica, que pressupõe no objeto uma função determinante, o que ele chama de regra ou princípio de construção. “[...] a função justifica o objeto na sua própria existência como suporte de um jogo potencial” (idem, p. 12). O brinquedo, por sua vez não tem uma função definida, e se caracteriza por ser um objeto em que a criança manipula livremente, as regras e princípios de utilização não são fatores determinantes. O autor faz uma importante observação à cerca do jogo e do brinquedo, dizendo que o brinquedo é um objeto exclusivamente infantil, pois está ligado diretamente à infância, já o jogo, por não ter restrição etária, pode ser destinado tanto à criança quanto ao adulto.

A brincadeira, por sua vez, não possui função específica, e tem o poder de romper com o uso habitual de certos objetos que cercam a criança; é uma ação que se mistura à ficção.

Brougère (2006), afirma que a brincadeira deriva de um brinquedo de domínio muito mais simbólico do que funcional, sendo que o simbólico é a própria função do objeto. Brinquedo, deve ser capaz de na brincadeira, traduzir situações tanto do universo real, quanto do imaginário da criança.

Com seu valor expressivo, o brinquedo estimula a brincadeira ao abrir possibilidades de ações coerentes com a representação: pelo fato de representar um bebê, uma boneca bebê desperta atos de carinho, de troca de roupa, de dar banho e o conjunto de atos ligados à maternagem. Porém, não existe no brinquedo uma função de maternagem, há uma representação que convida a essa atividade num fundo de significação (bebê) dada ao objeto num meio social de referência. (Brougère, 2006, p. 16).

Discípula de Brougère, Wajskop (1995), também mergulhou na pesquisa envolvendo brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. A autora afirma que é através da

brincadeira, tanto realizada no coletivo, como individualmente, que a criança começa a compreender o mundo e as ações dos seres humanos e define alguns critérios que caracterizam a atividade da brincadeira:

- A criança pode assumir outras personalidades, representando papéis como se fosse um adulto, outra criança, um boneco, um animal etc.;
- A criança pode utilizar-se de objetos substitutos, ou seja, pode conferir significados diferentes aos objetos, daqueles que normalmente estes possuem;
- Existe uma trama ou situação imaginária;
- As crianças realizam ações que representam as interações, os sentimentos e conhecimentos presentes na sociedade na qual vivem;
- As regras constitutiva do tema que orienta a brincadeira devem ser respeitadas. (Wajskop, 1995, p. 33).

Essas discussões à cerca do brinquedo, brincadeira e jogo são relativamente recentes, muito embora, na Antiguidade, através das idéias de Platão e Aristóteles, a brincadeira passaria a ocupar lugar na Educação. Ambos ressaltavam a importância de se aprender brincando, utilizando o jogo como preparação para vida futura da criança. Já Comenius, Rousseau e Pestalozzi viam a brincadeira como uma manifestação natural, positiva das crianças e alheia ao contexto social, o que é compreensível se relacionarmos a concepção de infância por eles defendida. (RECH, 2005).

Froebel, Montessori e Decroly, conforme Kishimoto (1999), através da proposta de uma Educação sensorial, primavam pela utilização de jogos e materiais didáticos. Froebel apesar de defender a idéia de que o desenvolvimento provém das atividades espontâneas e construtivas da criança, acredita também que a brincadeira possui um valor de suma importância para Educação, uma vez que através da brincadeira a criança estaria se preparando para a vida adulta. Montessori desenvolveu brinquedos que seriam autocorretivos, graduados e isolariam cada dificuldade da criança para posteriormente ser desenvolvida. Kishimoto (1999), afirma que apesar do uso desses materiais poder causar uma mecanização da atividade infantil, tendo em vista que o professor já transmite uma idéia de manipulação dos objetos, considera de suma importância o fato de Montessori ter contribuído para subsidiar a tendência do uso de



brincadeiras livres na Educação infantil, permitindo que a criança escolhesse os materiais para brincar.

Vygotsky também realizou estudos muito interessantes a respeito da brincadeira infantil. Para ele, a brincadeira possui um grande valor pedagógico. É através da brincadeira que as crianças tomam consciência das diversas relações que existem à sua volta, permitindo que se crie uma Zona de Desenvolvimento Proximal<sup>17</sup>, pois, na brincadeira, a criança muitas vezes, adquire um comportamento além do comportamento normal para sua idade, ultrapassando os limites dados concretamente para sua atividade. “As ações simbólicas possibilitam uma liberdade para a criança, permitindo-lhe transgredir os limites dados pelo seu desenvolvimento real e configurando instâncias de constituição do seu desenvolvimento proximal.” (PINTO; ROCHA, 2000, p. 67). Para Vygotsky, a criança tem na brincadeira o principal instrumento para seu desenvolvimento.

Leontiev, conforme Souto Maior (1996), também desenvolveu trabalhos sobre a brincadeira na infância, afirmando que é através da brincadeira que ocorrem as mais significativas mudanças no desenvolvimento psíquico da criança. É também por meio desta atividade que as crianças alcançam níveis mais elevados de desenvolvimento. Também descreve dois tipos de brinquedos: o brinquedo de largo alcance, que podem participar de diversas ações e permite uma maior relação com a criança (ela pode transformar o objeto na qual brinca) e o brinquedo especializado, que pode ou não possuir funções fixas, sem possibilidade de mudança, esses são chamados também de “pseudo-brinquedos”, pois, não permite à criança diferentes formas de brincar, existindo apenas um jeito de manipulação. Leontiev, observou que as crianças que recebem esse tipo de brinquedo, apenas observam-no e logo o deixam de lado. (SOUTO MAIOR, 1996).

Um outro importante pesquisador e também seguidor de Vygotsky foi o psicólogo russo Elkonin, que de acordo com Souto Maior (1996), percebeu que a brincadeira tem origem nas condições específicas da vida da criança. Suas investigações de origem antropológicas permitiram conhecer a brincadeira em várias culturas. O pesquisador

---

<sup>17</sup> Sobre Zona de Desenvolvimento Proximal, ver Vigotski, Lev Semenovich. O desenvolvimento psicológico na infância, 1998.

estudou a relação entre a história da brincadeira e a história da mudança do papel da criança na sociedade. Para ele, assim que a criança passa a ser representada diferente do adulto na sociedade, as atividades a ela destinadas também mudam. Se antes predominavam as atividades produtivas, com a mudança do papel da criança, as atividades passam a ganhar um espaço livre, ligado à brincadeira. (SOUTO MAIOR, 1996). O mesmo autor afirma que Elkonin vê a brincadeira como uma atividade onde as relações sociais são reproduzidas. Seu resultado está no desempenho de um papel específico, que determina o comportamento a ser assumido pela criança, de acordo com determinadas regras de conduta.

A idéia da brincadeira como uma ferramenta de auxílio para a aquisição de habilidade técnicas (leitura, escrita, raciocínio lógico), ainda está muito presente nas instituições de Educação da primeira infância.

A brincadeira com sentido em si mesma, como instrumento que a criança possui para ressignificar o que está à sua volta, ainda é discriminada/resistência nas Creches. Os adultos não vêem utilidade/funcionalidade nela. Essa brincadeira que a criança realiza é reveladora, e necessita de um olhar apurado para que o adulto possa entender essas expressões “ocultas” na brincadeira e trabalhar em prol de uma Educação para a emancipação.

Mas, o brincar nos dias de hoje, mundo globalizado, acesso rápido à informação, televisão, computador nos faz refletir sobre tudo o que a brincadeira proporciona à criança.

É cada vez mais comum vermos crianças brincando não mais de representar o universo familiar, mas sim, o que assistem na televisão (BROUGÈRE, 2006). O pesquisador constatou a inserção da mídia, mais particularmente a televisão, não só nas brincadeiras, mas na vida e na cultura, tanto infantil, quanto adulta.

Diferente de muitos pesquisadores Brougère (1996), vê na televisão um instrumento promotor da igualdade entre crianças de diferentes níveis sociais, uma vez que pratica uma linguagem comum, pois os personagens acabam por igualar os comportamentos das crianças a partir do que conhecem e do que vêem na televisão. A televisão pode contribuir positivamente para aquisição de certos conteúdos através da brincadeira, que não surge do nada, mas sim, de um diálogo estabelecido pela

criança/telespectador e conteúdo/programa que assiste. A televisão influencia e alimenta a brincadeira, mas seu nascimento acontece por conta do confronto/paralelo gerado entre a criança e o programa.

O que acontece de maneira prejudicial à brincadeira em relação à televisão é o apelo publicitário para venda de brinquedos e sua exposição que vende juntamente com o objeto, um tipo de brincadeira como se esta pudesse ser comprada e consumida, dando ao brinquedo um caráter de jogo. (BROUGÈRE, 2006).

É bem verdade que a televisão hoje, é um aparelho acessível e se tornou a maior veículo de comunicação. As escolas, por sua vez, com o advento da era tecnológica, obrigaram-se a fazer uso dessas novas tecnologias e da televisão como proposta de ser este, um instrumento educativo. No entanto, Wiggers (2003), alerta para o uso irrefletido em algumas instituições, flagrado pela pesquisadora, como sendo utilizada apenas para “ocupação” das crianças, na falta de professor. O que de acordo com a pesquisadora faz com que a Escolas assim com as Creches se coloquem a serviço da mídia, agindo em prol do controle social e propagando os ideais das classes poderosas.

Mas o controle social não está presente nas escolas e Creches, apenas através das mídias. O professor, muitas vezes, é o responsável (muitas vezes sem querer) por essa forma acrítica de educar. Prado (2005), pesquisando na creche sobre brincadeiras, verificou que muitas brincadeiras desenvolvidas pelos adultos tinham um objetivo pré determinado e ligado a habilidades físicas, de raciocínio e de aquisição de conteúdos. Desta forma, as professoras definiam as regras e a forma das brincadeiras estruturando e organizando o espaço à sua maneira para a promoção entre as crianças. Essa forma de “brincar” gerava quase sempre na apresentação de um produto final. Era carregada de informações funcionais e primava pela pouca movimentação das crianças que deveriam estar mais contidas, adestradas. As atividades eram dirigidas para que o tempo do “relógio” pudesse ser aproveitado ao máximo. Certamente, esse aproveitamento seria do adulto e não da criança. A criança brinca com o tempo, seja o tempo dos minutos, seja o tempo climático, ela transforma os tempos e brinca com eles, como se ambos fossem um objeto manipulável. O adulto é escravo dos dois tempos e

tenta a cada minuto entender o tempo, estudá-lo, tomá-lo pra si. A criança é quem realmente entende e transcende o tempo naturalmente, a criança brinca com ele.

Uma das mais respeitadas pesquisadoras sobre o assunto do brincar e brincar na infância é Vera Barros de Oliveira que em um dos seus livros (Oliveira, 2006), sobre a enorme importância pedagógica e psico-social que assume a brincadeira no mundo da infância, onde atualmente observa-se um “crescente cerceamento à liberdade de brincar, principalmente nas grandes cidades”. De fato, estes problemas vêm ocorrendo com a diminuição de espaço para a criança brincar tomado por carros e construções e que, desta forma, se vale das modernas tecnologias para substituir espaços e materiais improvisados para brincar, num espaço cada vez mais limitado e com materiais pré-constituídos. Conduzindo para uma limitação também na qualidade da fantasia e imaginação da criança tão fundamental no desenvolvimento da criança de tenra idade. Assim, como alguns autores, como já visto anteriormente enfatizam os brinquedos eletrônicos, incluindo-se a mídia, como uma forma moderna de desenvolvimento da imaginação da criança. Oliveira (2000), também concorda com os mesmos, quando afirma que lidar com o imaginário de forma virtual não aliena a criança e sim, “ajuda-a a separar a fantasia da realidade”. O que implica em dizer que com isso elas se tornam adultas de forma mais rápida e responsável.

Oliveira (2000), organizou uma obra sobre o brincar da criança que muito interessa para a Educação Infantil nas Creches, pois limitou esta sua abordagem às crianças de 0 a 6 anos. Nesta obra, apresentam as autoras a importância do brincar sob as mais diferentes enfoques, psicológico, pedagógico e biológico. Embora, na maioria das abordagens, o brincar da criança é apresentado no seu sentido funcional, ou seja, pela função que o brincar exerce na criança para torná-la um futuro adulto de acordo com os padrões físico e intelectuais. Apresenta também, especialmente, no artigo de Oliveira (2000) uma síntese de como, em geral, é vista a importância da brincadeira na criança. Importância psicológica e educacional, pois:

1. é condição de todo o processo evolutivo neuropsicológico saudável, que se alicerça neste começo;
2. manifesta a forma como a criança está organizando sua realidade e lidando com suas possibilidades, limitações e conflitos, já que, muitas vezes, ela não sabe, ou não pode, falar a respeito deles;

3. introduz a criança de forma gradativa, prazerosa e eficiente ao universo sócio-histórico-cultural;
4. abre caminho e embasa o processo de ensino/aprendizagem favorecendo a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade". (Oliveira, 2000,15).

Fazendo uma análise crítica sobre a visão do brincar nos autores até aqui abordados, pode-se claramente identificar algumas referências onde a criança de fato, é colocada no centro da questão, mas em geral, vislumbra-se uma preocupação com desenvolvimento saudável (aspectos físico-motores do brincar), do desenvolvimento psicológico (inteligência, controle emocional, maturidade), e do desenvolvimento educacional (finalidades didáticas do brincar). Em síntese, mais uma vez, a preocupação maior não está na criança em si, quem ela é, quer ser, sua emocionalidade infantil, especialmente suas múltiplas linguagens, mas de como e quem esta criança vai ser no futuro. A importância com o futuro da criança e não o seu aqui e agora é procurado desenvolver e para isso, encontra-se no seu brincar um forte elemento para introduzir conteúdos que se prestam para esta finalidade. Provavelmente, isso não ajuda a criança na busca da sua "sobrevivência", como afirma Oaklander (1980), e conforme a seguir apresentarei.

### 3.1.2 Brincar e Se-movimentar

O desenvolvimento desta Dissertação tratou até aqui de problematizar e contextualizar o campo de investigação: a Educação Infantil. Porém, é preciso agora, dentro dos propósitos desta pesquisa, o desenvolvimento de perspectivas teórico-metodológicas para a Educação Física, na Educação Infantil, apresentar de forma fundamentada estas perspectivas. Apoio-me, portanto, na tese do "brincar e Se-movimentar" como núcleo, sede, essência do desenvolvimento da criança em todas as suas dimensões. Aliás, neste sentido, nem se deveria falar em dimensões já o ser que brinca, não se divide.

Como foi visto acima, em grande parte da literatura sobre o brincar se realizam classificações e atribuições funcionais ao brincar da criança. Assim, além de inúmeras

classificações culturais, sociais, psicológicas e pedagógicas que são dadas ao brincar, também relacionam estas mesmas classificações com o papel que exerce o brincar no desenvolvimento, físico motor, cognitivo, socioemocional, etc. Isso leva a análises de conteúdo do brincar, e não da criança que brinca. Na relação que assim se pode estabelecer com as teorias do Movimento Humano, apresentadas por Kunz (2004), onde também, em geral, se destaca o movimento a ser copiado e imitado pela criança/aluno e não o ser humano que se-movimenta. Disso, resultou na teoria apresentada pelo autor, para o Movimento Humano denominada de “Se-movimentar Humano”, justamente para dar ênfase especial ao Ser/Sujeito que se movimenta. Todos estes estudos e análises do “brincar e Se-movimentar” que se concentram mais no conteúdo padronizado do que no evento, da vivência e experiência do “brincar e Se-movimentar” tem uma finalidade pedagógica para o desenvolvimento da criança/aluno com perspectivas ao seu futuro. Porém, o “brincar e Se-movimentar” de forma livre e espontânea como é natural nas crianças, não tem nada a ver com o futuro. “Brincar e Se-movimentar” não devem ser vistos como uma preparação para algo, para o desenvolvimento de tais e tais dimensões humanas. É simplesmente um fazer, como afirma (Veden-Zoller, 2004, p. 231), “[...] em total aceitação, sem considerações que neguem sua legitimidade”. A autora também define o brincar, que aqui vale como “brincar e Se-movimentar” (mais adiante apresento uma melhor explicação sobre isso), como uma atitude fundamental e facilmente perdível, pois requer total inocência. Para ela, portanto, o brincar é “[...] qualquer atividade humana praticada em inocência, isto é, qualquer atividade realizada no presente e com a atenção voltada para ela própria e não para seus resultados.” (ibidem, p. 213). Pela idéia da mesma autora ainda, pode-se entender então, que qualquer atividade que alguém realiza e que seja desfrutada na sua própria realização, ou seja, quando a atenção de quem vive este momento de realização não vai além dela própria, é um “brincar e Se-movimentar”.

Tratando-se de atividades e múltiplas realizações de crianças que aqui toma minha atenção, decidi utilizar a expressão “brincar e Se-movimentar” por duas razões: a primeira, auto-explicativa, após observar a análise da teoria do “Se-movimentar” que a seguir a apresento. A segunda, talvez por um sentido didático, ou seja, porque é normal que a criança realiza muitas atividades quando está numa Creche, com ou sem

atenção do adulto. Porém, quando ela percebe uma desatenção ou um não controle do adulto por suas ações, ela imediatamente realiza atividades expressivas espontânea, de diálogo com o mundo, com os outros e consigo mesma, fugindo da atenção voltada a resultados. Nisso, pode-se perceber que, na verdade, tudo que ela realiza de forma expressiva e espontânea, se constitui num brincar. Por isso, como são múltiplas as atividades expressivas que se realizam numa Creche como, desenho, pintura, modelagem, ritmos, música, dança, exercícios físicos, que sendo realizadas sem o excessivo controle pelo adulto, ela realiza tudo isso brincando. Agora, nem tudo pode se chamar, “didaticamente” de brincadeira, por isso, utilizo a expressão “brincar e Se-movimentar”, uma vez que o Movimento Humano constitui-se na principal referência de ação e realização da criança. Até porque, considero que é sobre este binômio que se pode realmente ajudar a criança a sobreviver com autonomia e consciência de si. Violet Oaklander (1980), psicóloga gestaltista e que, portanto, trabalha com crianças-problema confirma o quanto o “brincar e Se-movimentar” livre e espontâneo de crianças tem ajudado a descobrir a criança e sua luta pela sobrevivência. Pois, identificou que adultos, muitas vezes, tratam a criança com muita facilidade, como anormal e doente, quando apenas, sentem e se expressam, de modo diferente no mundo em que vivem. A excessiva fantasia, a mentira e mesmo a violência que as crianças muitas vezes expressam é um resultado de percepção de mundo diferente e apenas diferente que a criança possui. Assim, é no “brincar e Se-movimentar” que ela tem a possibilidade de se expressar e manifestar o seu mundo, sua fantasia, sua imaginação, seus medos, angústias, raivas etc., mas também, sua alegria e sua criatividade. Portanto, a compreensão da percepção da criança passa ser um tema fundamental para também compreendê-la melhor no seu “brincar e Se-movimentar”. Encontro em Merleau-Ponty (2006), uma explicação fenomenológica muito importante para este assunto.

Merleau-Ponty, importante filósofo da Fenomenologia, apresenta inúmeros escritos sobre o tema da Percepção Humana. Neste caso, interessei-me pela abordagem específica que faz sobre percepção da criança no Livro “Psicologia e Pedagogia da Criança”.

A primeira observação de M. Ponty sobre este tema, se refere a uma crítica à concepção clássica da percepção infantil, ou seja, como “uma soma de dados dos

sentidos isolados, sem nada de comum entre si.”. Isso significaria dizer que na fase inicial, da criança, as “[...] percepções e sensações se conformariam na experiência, porém, de forma isolada, disjunta, e somente com o avançar das experiências de vida conseguiria estabelecer correspondências”. (MERLEAU-PONTY, 2006, p.180). Neste caso, as primeiras percepções das crianças se apresentariam em forma de desordem e de multiplicidade. Seria mesmo assim? Pergunta-se Merleau-Ponty. A experiência da criança com as cores parece provar o contrário. O autor afirma que para a percepção das cores na criança é possível distinguir três estágios, ou seja, “[...] já muito cedo a criança reage à luz; em seguida, reação às cores saturadas; finalmente, aparecimento da diferenciação das cores: quentes de início e frias depois”. (idem, p. 182). Fenômeno interessante ocorre com as crianças e a definição das cores. O adulto facilmente considera que as crianças ainda não têm capacidade perceptiva para reconhecer as cores, por isso diz M. Ponty, “damos à criança o direito de enganar-se quanto ao nome das cores”. Dificilmente admitimos que as crianças apenas pudessem ter diferentes percepções. A percepção de mundo forma nossa consciência, mas nem sempre precisa haver correspondência entre o que há no mundo exterior e o que percebemos. M. Ponty apoiado em Kofka (Die Grundlage der psychische Entwicklung, de 1921), argumenta que as crianças não percebem as mesmas cores que os adultos.

Durante as primeiras semanas de vida só percebe estruturas globais que se articulam e diferenciam progressivamente. A experiência da criança começa com grandes categorias, no interior das quais há pouca diferenciação ( por exemplo, objetos coloridos, objetos sem cor). (idem, p.182).

Outra informação importante é que a criança não percebe, tanto pelos órgãos dos sentidos e suas especialidades, olhos para ver, ouvidos para ouvir, etc. como os adultos, mas, de corpo inteiro. Ou seja, as sensações externas lhes chegam ao corpo inteiro inicialmente, e somente depois realiza a síntese. M.Ponty cita Goethe e seu tratado das cores, para dizer que de fato, “[...] a criança usa seu corpo inteiro como uma totalidade, não distingue o que é dado pelo olho, pelo ouvido etc.; não há multiplicidade de sensações”. (idem, p.182). Todas estas percepções na criança, ocorrem pela



presença da totalidade corporal da criança pelo envolvimento afetivo maior que se apresenta nas crianças com as sensações externas. As crianças ainda querem ver um som e com isso, conseguem realizar melhor a sincronicidade entre som e cores. Isso é um fenômeno importante, especialmente para o “brincar e Se-movimentar” da criança, como aqui pretendo desenvolver.

Por último, confirma-se, através da abordagem realizada por Merleau-Ponty, que a percepção na infância não tem exatamente a mesma estruturação que a do adulto. Observa-se que a percepção da criança é mais sincrética. Por vezes, percebem as coisas mais de forma globalizada e às vezes, por seus pormenores, por detalhes. A percepção infantil, diz M.Ponty é ao mesmo tempo global e fragmentária, enquanto que a do adulto é sempre articulada. Nos desenhos da criança, isso se mostra de forma mais exemplar. Portanto, a criança percebe conjuntos articulados muito mais facilmente que um adulto. Um exemplo seria a “leitura” do movimento dos quadros de um estroboscópio. Com isso, quer se dizer que a criança organiza conjuntos com mais facilidade que adultos. Com a percepção do conjunto de forma mais global, pelas formas mais fortes e menos refinadas que o adulto, os “limiões de um movimento estroboscópico são menos elevados na criança que no adulto” (ibidem, p.188). O que confirma que a criança pode ter uma percepção extremamente sensível a detalhes.

Enfim, a criança está sempre presente de corpo inteiro em tudo que realiza e por isso, também percebe o mundo ao seu redor de forma mais global e menos definido, talvez mais caótico, mas é a experiência de uma totalidade que vai se estruturando cada vez mais para dar formas definidas e mais detalhadas, com seu desenvolvimento para a vida adulta. Portanto, o “brincar e Se-movimentar” como forma de um “interpretar/compreender-um-mundo-pelo-agir” (Tamboer) passa ser de fundamental importância no caminho de seu desenvolvimento. É desta forma que se constitui uma verdadeira consciência social e uma consciência de si da criança.

Observando estes aspectos da vida das crianças é impossível negar para elas uma vida plena de “brincar e Se-movimentar”. Infelizmente, se observamos materiais, espaços e tempos utilizados nas Creches para com as crianças, a primeira impressão é de haver nestas instituições, se não uma negação total, uma expressiva redução das possibilidades de um “brincar e Se-movimentar” da criança.

Alguns autores ainda abordam o brincar da criança com maior coerência com o que aqui se pretende destacar. Por isso, levo em consideração mais alguma destas abordagens antes de apresentar o estudo do “Se-movimentar” humano não apenas como um complemento do brincar, mas como um agir coincidente e mutuamente complementar.

Heinkel (2003), estudou sobre a brincadeira e afirmou que o brincar se constitui numa das mais sérias linguagens que a criança utiliza. É através do brincar que ela na sua individualidade e subjetividade, faz a releitura da realidade externa, e através dela também vai se constituindo num ser de desejo, de corpo, de inteligência num processo que não envolve só prazer, mas também de momentos onde existe a dor.

Alguns autores como Maturana e Verden-Zöllner (2004), que investigaram muito a importância do “brincar e amar” da criança, questionam a cultura ocidental especialmente que é tão voltada ao rendimento e à competição que nega à criança essa possibilidade do brincar.

Brinca-se quando se está atento ao que se faz no momento em que se faz. Isto é o que agora nos nega nossa cultura ocidental, ao chamar continuamente nossa atenção para as conseqüências do que fazemos e não para o que fazemos. Assim, dizer “devemos nos preparar para o futuro”, significa que devemos dirigir a atenção para fora do aqui-agora; dizer “devemos dar boa impressão” quer dizer que devemos atentar ao que não somos mas ao que desejamos ser. (ibidem, p. 203).

Mais ainda, Winnicott (1975 apud HEINKEL, 2003 p. 61) diz: “É no brincar, e somente no brincar que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o seu eu (self)”.

O brincar da criança pode ser entendido como um ato prazeroso, espontâneo e inconseqüente, por isso, como afirma Verden-Zöllner (2004), é facilmente perdível. Winnicott (1982), prefere dizer que o brincar é inerentemente excitante e precário.

Assim sendo, seria interessante agora, analisar como se inicia o “brincar e Se-movimentar” na criança.

Em muitas pesquisas sobre o brincar da criança com a pretensão de dar uma ênfase social, psicológica, cultural ou motora para a análise do brincar não destacam

sua origem. Caso assim o fizessem, certamente descobririam que o brincar é individual, social, cultural, natural, corporal, motor, emocional, enfim, total.

A criança descobre o brincar já na primeira amamentação. Fordham (1994), considera o brincar, se não a primeira, a segunda atividade inicial da criança. Diz: “Assim que o seio se torna um objeto e o levar algo à boca se torna um prazer além do simples sugar, começa o ato de brincar”. (idem, p. 24). Outro lugar da criança iniciar-se no brincar, também lembrado por Fordham, ocorre nos primeiros banhos da criança, quando a mesma brinca imediatamente com qualquer objeto que encontrar na água.

Sendo desta forma que se inicia o brincar na criança, é muito importante o que informa Maturana e Verden-Zöllner (2004) quando em pesquisa realizada pela última autora e se comprovou que:

[...] sem um encontro corporal mãe-filho em total aceitação não há brincadeira na relação; que sem o jogo materno-infantil a criança não aprende a brincar; que sem relação corporal de brincadeira materno-infantis não há uma prática corporal satisfatória; que sem esta não há uma adequada consciência corporal; que sem ela não há um desenvolvimento sensorial adequado; que sem este – e uma apropriada consciência corporal – não há construção do espaço nem consciência espacial satisfatória; e que sem tudo isto não há um desenvolvimento salutar da consciência de si nem da consciência social”. (ibidem, p. 244).

Apesar dessa grande investida dos adultos em querer a brincadeira das crianças a seu modo, elas, em contrapartida, inventam suas brincadeiras e formas de brincar, recriando no mundo da ordem, outra ordem, comumente entendida pelo adulto como desordem, barulho, bagunça. De forma transgressora, por vezes, aproveitando alguns momentos em que se encontravam sozinhas ou sem a vigília. De um adulto para brincar livremente, escolhendo jogos e definindo regras, brincando simplesmente pelo prazer da ação, a brincadeira com um fim em si mesma, escolhendo parceiros e sendo escolhida por eles, entre objetos, brinquedos e elementos e seres da natureza, porém num tempo e espaço não definidos por elas. (PRADO, 2005).

De acordo com Prado (2005), a sociologia e a antropologia concebem as brincadeiras inseridas num sistema social, possuidoras de funções sociais, produtos e produtoras de uma sociedade dotada de traços culturais específicos. As brincadeiras,

no olhar da antropologia, são compreendidas diferenciando significados por diferentes culturas, permitindo assim, identificar uma estrutura que as especificam, seja como um sistema de regras, seja como fatos sociais que assumem a imagem, o sentido que cada sociedade lhes atribui.

Tanto para adultos, quanto para crianças, as brincadeiras são reveladoras de um espaço de cultura, espaço de totalidade das qualidades e produções humanas, distinta do mundo natural, que produz e veicula projetos da vida humana.

As instituições de Educação infantil, como um lugar por excelência de Educação da criança, deveriam se preocupar mais com a forma, como a brincadeira é vista e utilizada nas Creches. As pesquisadoras Rocha (1994), Wajskop (1995), e Fantin (2000), verificaram que em muitas Creches, a brincadeira continua sendo uma atividade controlada pelo professor, onde as crianças não podem definir papéis, temas, conteúdos, nem tão pouco o próprio desenvolvimento da atividade/brincadeira. Esse tipo de proposta, ainda muito comum em nossas Creches, não levam em conta as histórias das crianças e as diferentes formas de pensar, agir e dialogar com, e no mundo, e rejeita qualquer possibilidade de integrar essas vivências no espaço do brincar e de transformar a creche num lugar de transmissão e construção do conhecimento, inserindo de maneira criativa e produtiva seus integrantes na sociedade atual. (SOUTO MAIOR, 1996).

O controle total do brincar na criança significa, na verdade, o negar o brincar, conforme acima afirmam Maturana e Verden-Zöllner (2004), e isso se deve mediante à ênfase, à competição. No sucesso e na instrumentalização de todos os atos e relações. Acreditam os autores, inclusive, que para

[...] recuperar um mundo de bem-estar social e individual – no qual o crime, o abuso, o fanatismo e a opressão mútua, não sejam modos institucionalizados de viver e sim erros ocasionais de coexistência – devemos devolver ao brincar o seu papel central na vida humana. (idem, p. 245).

Também, Freire (1991), afirma que na Educação Infantil precisa se ter um cuidado especial a respeito da criança e sua forma de brincar. O autor critica a brincadeira imposta pelos adultos como forma de igualar as atenções e ações dos

pequenos, dizendo que seu brinquedo será mais individual e “autocentrado” quanto menor for sua idade.

A criança em sua primeira infância, é muito centrada nela mesma. Constrói sua realidade trabalhosamente, adquirindo noções espaciais, temporais e do próprio corpo, diferenciando-se, assim, dos objetos a seu redor. É plenamente admissível, portanto, que essa concentração nela mesma permaneça durante algum tempo”. (idem, p. 19).

O autor nos esclarece que a autocentração é característica das crianças da primeira infância, pois o que conhecem de si e de tudo o que está ao seu redor é pouco, e não permite estabelecer relações de grupo, o seu brinquedo está centrado em sua própria atividade. No entanto, Freire reconhece que este aspecto precisa e deve ser modificado lentamente num processo contínuo e que permita à criança agir com liberdade. O espaço das Creches devem priorizar a brincadeira com esta intenção, e valorizar na criança, qualidades mais humanas do que funcionais. Isso permitirá que elas cheguem ao ensino fundamental socializada e estabelecendo relações de trocas mais efetivas com seus colegas.

Fantin (2000), de certa forma, também questiona o uso didático do brincar quando afirma que, a partir do momento em que o brinquedo perde sua função de proporcionar prazer passando a atuar em serviço da aprendizagem, torna-se uma ferramenta de trabalho do professor, “[...] o brinquedo já não é mais brinquedo, e sim material pedagógico”. (idem, p. 82). A autora afirma que a utilização dos brinquedos numa brincadeira proporciona à criança momentos lúdicos, onde a exploração dos materiais acontece de maneira livre, os atos decorrentes desta brincadeira são imprevisíveis, e não se espera que ao final desta ação se tenha um produto final, porém, se estes materiais são utilizados pelo professor de maneira funcionalista, buscando resultados em relação ao desenvolvimento de conteúdos, temas, conceitos ou determinadas habilidades, o brinquedo passa a ser um material pedagógico, e negando sua função lúdica.

É importante destacar que a autora critica o uso do brinquedo e a transformação da brincadeira em atividade puramente pedagógica. Contudo, Fantin (2000), esclarece que a “dimensão do ensino” pode estar presente na brincadeira com função

exclusivamente lúdica. “Brincar é uma aprendizagem, uma aprendizagem que se baseia na imaginação e a enriquece”. (idem, p. 83). O componente “conhecimento” pode estar na brincadeira, sem torná-la uma atividade com um objetivo final. A criança, na sua imaginação potencial, na brincadeira, vivencia situações, trava relações, constrói e desconstrói conceitos. As brincadeiras de faz-de-conta, onde as crianças vivem situações corriqueiras dos adultos, como trabalhar, fazer compras, cuidar da casa, são exemplos de atividades onde o lúdico e o conhecimento se mantêm lado a lado. Como afirma Wiggers (2003, p. 254):

A brincadeira, entretanto, não tem apenas um sentido funcional, pois sua dimensão simbólica pode traduzir a realidade e propor universos imaginários. Nesse sentido o brincar pode ser interpretado com um gesto infantil que rompe continuidades e cria o seu próprio mundo.

É através do brincar que as crianças desenvolvem a sua imaginação e também constroem relações reais de organização e convivência. Nessa brincadeira, ao imitar momentos de seu cotidiano, podem também modificá-los de acordo com seu desejo, necessidade ou vontade, pois são nestas situações que elas vão formando a consciência da realidade juntamente com a possibilidade de modificá-la. (FANTIN, 2000).

Aqui, é necessário reforçar minha idéia de “brincar e Se-movimentar”, pois a excessiva concentração e análise do brincar, e somente do brincar da criança, pela visão do adulto, conduz facilmente as funções utilitárias desta atividade. A criança aprende brincando, diz-se, mas esquece facilmente. E por que esquece? Porque a criança vive o seu aqui-agora de forma lúdica e não produtiva, não com idéias voltadas para o armazenar informações. E é isso que podemos chamar de experiência. A criança realiza experiência. E experiência não é informação como diz Bondia (2002). Para o autor,

[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto celebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais

rara...por excesso de informação e informação não é experiência.  
(idem, p. 21).

Por isso, de certo modo, pode-se afirmar que a criança que brinca e se-movimenta livremente, sempre realiza experiências. Um exemplo claro de uma experiência pelo “brincar e Se-movimentar”, e uma atividade lúdica para a aprendizagem seria se comparássemos uma criança que livremente brinca numa piscina onde a água é um dos elementos importantes para “brincar e Se-movimentar”, a água é para ela um elemento de “sentir e reagir”, um diálogo portanto, que se desenvolve via movimento. Outra coisa seria quando uma criança de mesma idade e na mesma piscina é conduzida pelos adultos a aprender a nadar. Nesta, não há experiência, há somente informação e treinamento.

A criança necessita de liberdade para brincar, seja onde estiver, em casa, na rua, na creche, um ambiente planejado, organizado, com materiais adequados, favorecendo uma brincadeira comprometida com uma Educação global/holística da criança, mas, sobretudo, é necessário que o professor adquira uma nova postura frente à brincadeira e ao tempo/espaço em que esta acontece. Isso implica em mudança de paradigma, em mudança de olhar e mudança de atitude. Na Educação Infantil, a palavra “mudança” soa com certo repúdio. Somos rodeados por mitos e não queremos nos desfazer deles. O brinquedo educativo, como bem coloca Fantin (2000), é um mito, cuja utilidade vem sendo questionada, mas nós, professores das Creches, resistimos em defesa desse mito, que não é o único nesse nível de ensino.

Dallari e Korczak (1986), escreveram um belo livro sobre os direitos da criança, muito mais importante, verdadeiro e significativo do qualquer estatuto, do qualquer registro legal. É como se os autores estivessem voltando a ser crianças no mundo de hoje, e percebessem tudo aquilo que lhes faltam ou é ignorado e transformassem toda essa observação num apelo, um apelo pela criança.

Desenvolveram capítulos em seu livro sobre o direito de ser, o direito de pensar, o direito de sentir, o de querer, o de viver e o de sonhar. Confesso que de início, senti falta imediatamente do direito de brincar, mas ao ler o que escreveram sobre o direito de sonhar, vi que o sonhar é o brincar, oculto numa palavra que se mistura no mundo

infantil. A brincadeira são sonhos que tomam dimensão real. A criança não tem noção de que transforma seu sonho em realidade, mas quando brinca, é isso que acontece.

A criança que não tiver o direito de sonhar/brincar ainda não começou a viver ou já está condenada a uma vida cinzenta, mais sobrevivência do que vida. A criança sem sonhos/brincadeiras está limitada ao mundo da razão, a executar rotinas com maior ou menor dificuldade, a resolver os problemas do dia-a-dia de olhos no chão. Essa criança poderá conseguir usar a razão com toda a falta de graça que são capazes os extremamente racionais ou poderá ser limitada também como racional, mas nunca terá o encanto, o mistério, a emoção e a ousadia dos sonhadores/brincalhões. A criança sem sonhos/brincar é uma águia nascida sem asas (ibidem, p. 61).

### 3.1.3 Brincar e Se-movimentar como pressupostos para uma Educação emancipatória na primeira infância

A Educação Física durante muito tempo, esteve e ainda está pautada em concepções funcionalistas, que se preocupam demasiadamente com a imagem e serventia da profissão, deixando em certos momentos que as dimensões técnicas se sobressaiam sobre as humanas. Infelizmente, no dia-a-dia de professor de escola ou academia, ou treinador, muitos se sentem obrigados (se quiserem continuar no emprego) a quase que excluir as dimensões humanas em prol do tecnicismo esportivo, ou da busca do corpo perfeito, ou então, do gesto perfeito.

Respaldados em literaturas extremamente biológicas, técnica, funcionalistas, onde tudo foi cientificamente comprovado, e todo e qualquer passo numa aula, deva ser igualmente copiado, imitado e executado, muito mais para a obtenção do êxito do gesto em questão, do que para bem estar ou satisfação pessoal.

Não estou criticando o esporte, nem os exercícios de academia, nem tampouco os treinos de modalidades olímpicas, apenas quero iniciar uma discussão, plantando uma reflexão: O que fazemos como profissionais é realmente importante e significativo para nossas crianças? Se ao passarmos uma série de exercícios, ou determinarmos um jeito de chutar a bola, ou direcionarmos uma mesma brincadeira para 30 crianças, sem dar a elas a possibilidade de escolher e cobrarmos isso até a sua exaustão, ou no



último caso, usarmos disso como um instrumento para facilitar o controle das crianças. Mesmo o indivíduo não sentindo prazer, estaremos proporcionando que ele se movimente?

Quando falo movimento, não imagino apenas um deslocamento no tempo e espaço, ou um levantar de pernas e braços, mas me refiro a um ato consciente e perceptível, sentido nos mais diversos sentidos por quem o realiza, e me refiro também às relações que ele (“autor do movimento”) estabelece com o mundo através destes gestos. Esse, parece ser um dos preceitos mais importantes de uma teoria sobre Movimento Humano que Kunz (2004), chamou de “Teoria do Se-movimentar Humano”.

Se não houver esse intercâmbio, esse diálogo permanente com o mundo, certamente não existe um “Se-movimentar”. Existe, no entanto, um movimento, não se pode negar. Mas é um movimento que não vem de dentro para fora, e sim, se mantém externo, e é o que chamo de movimentar-se, onde o que se aprende é cópia irrefletida, descontextualizada e proposta com fins utilitários, que não parte do indivíduo, mas do que é externo a ele.

Por isso que se questiona o treinamento, a cópia e imitação de movimentos padronizados que acontecem na maioria dos locais, onde o movimentar-se humano é conduzido e orientado por profissionais da Educação Física, com ênfase no esporte de rendimento. O movimentar-se pelo treino exige uma dosagem cada vez mais elevada de movimentos e suas cargas para o praticante, o que caracteriza segundo Maraun (2006),

[...] sua independência com relação às condições e relações do mundo da vida e é justamente por isso que o treinamento preenche antecipadamente a dupla função: de um lado ele serve para a produção de um corpo preparado para o rendimento esportivo, de outro, ele aparece como uma comprovada forma de adaptação biológica aos modos de vida condicionados do cotidiano desta civilização.” (idem, p. 181).

A aprendizagem significativa, no entanto, se dá no diálogo homem-mundo. O homem a partir disso, se transforma, se educa, e o papel do professor é fundamental, para que assim possa ser capaz de aprender aquilo que é realmente significativo, que ele possa levar, usar e transformar sempre que necessário esse conhecimento. Nos

dias de hoje, a aprendizagem se dá de forma mecânica, o bombardeio de informações não nos possibilita dialogar. Porém, é nesse diálogo com o mundo que aprendemos o que se tem de mais valioso no mundo para aprender: o conhecimento de si. (KUNZ, 2002).

A falta de um conhecimento de si tem dado sinais importantíssimos a nós. Somos cada vez mais estressados, viciados em drogas que, ou nos levam à euforia, ou nos dopam. Lícitas ou ilícitas, elas estão cada vez mais perto de nós, quando não em nós. Proliferam-se terapias e profissionais empenhados em ajudar o ser humano a se conhecer, a resolver seus problemas, medos, angústias, a se olhar no espelho, se perceber como um ser sensível. Tentam muitas vezes, sem sucesso, a ensinar o que nascemos sabendo, mas que aos poucos, vão nos (des)ensinando: dialogar com o mundo e consigo mesmo. A prova disso está no bebê, quando nasce, através dos seus sentidos conversa com o mundo e estabelece com ele íntimas relações. Utiliza-se de uma linguagem não-verbal para se comunicar com o mundo e faz isso muito bem. Tão bem que as pessoas que estão próximas a ele conseguem distinguir o que cada sinal quer dizer, mesmo que ambos os sinais sejam parecidos. A criança/bebê também age diferente ou de acordo com a postura do adulto, como se pudesse saber o que aquele ser “grande” pensa. Isso não é mágica. A criança não adivinha coisas. Ela estabelece relações advindas de um diálogo anterior. Ela tem intuição, porque até o momento teve possibilidade de usar seus sentidos plenamente. Ela é sensível. Ela intui. Ela dialoga com o mundo e vai construindo seus sentidos/significados e aprendendo a conhecer o outro, a conhecer o que está à sua volta e também a se conhecer.

As crianças têm cem linguagens, e se os adultos não lhes roubam, noventa e nove (Edwards, Gandini, Forman, 1999), ela se desenvolve integralmente, por meio delas e elas também estão sempre total e inteiramente presentes em tudo que fazem, e não de forma fragmentada, como se apresenta muitas vezes nas diferentes atividades didáticas para crianças como ocorre numa Creche. Falo de pintura, modelagem, dança, desenho etc. Em tudo, no entanto, o “Se-movimentar e brincar” representa o conteúdo e a voz destas linguagens.

Porém, à medida que cresce, a criança também vai sendo silenciada pelo adulto e muitas vezes, esse “silenciamento” se dá nas próprias instituições de Educação, que

através de normas e regras excessivas, vão aos poucos des(sensibilizando) a criança, educando-a para a aceitação de normas, para a preparação de um futuro que ninguém conhece, para a Educação dicotômica, estanque e submissa. A Educação Física, por exemplo, tem papel importantíssimo na construção dos sentidos/significados pela criança através do movimento. Na escola, pode-se dizer que o ensino dos esportes de maneira irrefletida, assim como se apresenta na mídia, faz prevalecer nas aulas, o sentido comparativo, pois a competição, os recordes, os fortes se destacando, fazem com que as comparações entre um e outro surjam, terreno fértil para a rivalidade, o sentimento de impotência e até mesmo, a discriminação, num ambiente que deveria proporcionar a expansão do indivíduo, sua força (no sentido de se manifestar, se expor, arriscar-se), sua liberdade, mas ao contrário, provoca sua introspecção, sua apatia, sua tristeza.

No caso da Educação Infantil, onde não existe o esporte, o sentido/significado comparativo também existe, nas brincadeiras onde a ênfase está no vencedor, na exposição da pintura perfeita, no: “vamos ver quem pula mais”, e outras atividades que embora pareçam educativas, escondem um caráter extremamente comparativo. É preciso estar atento e questionar-se a todo o momento sobre: Que prática se quer, enquanto professor de Educação Física de crianças? E quais os sentidos/significados que devem ser priorizados nas aulas? Kunz (2004), apoiado em Brodtmann e Outros (1977), esclarece alguns sentidos/significados do movimento:

- Sentido Comparativo – típico dos esportes normatizados cujo único objetivo é o rendimento, a competição e a vitória esportiva.
- Sentido Exploratório – manifesta-se nos movimentos com a intenção de conhecer e interpretar objetos materiais pelo seu uso, pelo contato com os mesmos e com o mundo material e social. Neste sentido o movimento realizado não tem a intenção de melhorar especificamente o rendimento esportivo, mas apenas busca explorar novas formas de movimentos e jogos.
- Sentido Produtivo – o Movimento manifesta-se especialmente na produção de obras artísticas e objetos de valor utilitário. Como os materiais usados nas práticas esportivas na Educação Física são geralmente materiais normatizados e padronizados, existe pouco espaço na Educação Física para explorar o sentido produtivo do movimento. Podemos encontrá-lo, provavelmente, muito mais presente na disciplina de Educação Artística.
- Sentido Comunicativo – manifesta-se especialmente em atividades/gestos humanos com a finalidade de expressar alguma

intenção, saudação ou idéia, enfim, a comunicação corporal. No cotidiano, encontramos este sentido nos gestos de cortesia, de cumprimento, de despedida; nos esportes ele se expressa especialmente nos jogos coletivos. A ação coletiva de impedir um ataque adversário pode realizar-se apenas pelo sentido comunicativo do movimento iniciado por um ou mais elementos do grupo. Mas onde certamente mais se manifesta o sentido comunicativo do Movimento é, sem dúvida, na dança, onde ele é intencionalmente explorado. Mas em todas estas manifestações é necessário o conhecimento de um determinado sistema de símbolos e sinais como base no entendimento da comunicação pelo movimento.

- Sentido Expressivo – finalmente, este manifesta-se especialmente pela expressão de emoções, sentimentos, impressões, gestos, atividades esportivas, artísticas, ou pela própria expressão corporal. “Movimentos expressivos são assim um meio de manifestação e exteriorização da individualidade psíquica”. (BRODTMANN e Outros, 1977 apud KUNZ, 2004, p. 166).

Neste sentido, de acordo com Kunz (2004), fica claro a ênfase dada ao movimento, ao gesto, à habilidade, quando no sentido comparativo. As aulas devem sobre tudo destacar o ser humano que se movimenta, este sim, é o próprio movimento, é a razão do ato. Os esforços devem ser canalizados para a compreensão do homem, a criança que se-movimenta, é ele(a) que se comunica com o mundo, que pode transformá-lo e transcendê-lo.

A Educação Física, seja nas Creches ou nas escolas, deve através do movimento, permitir a partir desta ótica do “Se-movimentar”, que as aulas se configurem em espaços para novas vivências e experiências<sup>18</sup>, permitindo que o auto-conhecimento seja objetivo principal e real, que as crianças possam se descobrir e descobrir o outro, numa relação dialógica.

O autor destaca alguns pontos importantes e que devem estar presentes numa aula de Educação Física que tenha como propósito o conhecimento de si.

- a) a qualidade dos movimentos a serem executados, ou seja, precisão, elasticidade, harmonia, fluência e ritmo, devem ser priorizados;

---

<sup>18</sup> Sobre vivências e experiência Kunz explica que: [...] a vida se refere mais as funções biológicas do ser humano, a vivência corresponde às elaborações e expressões emocionais, e as experiências seriam os processamentos que ocorrem na consciência humana, nas diferentes formas e níveis de manifestação dessa consciência. Portanto, na história de vida de cada ser humano acontece inter-relacionamento em todas as situações e em diferentes planos e níveis de ocorrência ou, como confirma Zur Lippe, da vida para as vivências e das vivências para as experiências. (Kunz, 2002, p. 20)

- b) promover um efeito emocional através dos movimentos é mais importante que a produção objetiva de destrezas técnicas;
- c) promover o sentimento do “Consegui!” é melhor do que constantes correções no fazer das atividades de movimento, esporte e jogos;
- d) desenvolver atividades que servem de estímulo a um auto-conhecimento sobre o funcionamento corporal, ou da vida, como prestar atenção nos batimentos cardíacos ou na respiração durante as corridas;
- e) desenvolver atividades e vivências com elementos da natureza, como árvores, floresta, água, morro, terra etc.;
- f) promover atividades que envolvem velocidade, ritmo, elasticidades, domínio de instrumentos ou arranjos materiais etc., sem que haja constantes comparações de desempenho;
- g) desenvolver com os alunos(as) a capacidade de linguagem e desenho como modo de expressão de sua participação, envolvimento e sentimento nas atividades;
- h) por último, promover, sempre que possível, a problematização das atividades. Porém, uma problematização que permita: liberdade de agir e descobrir formas de movimento individualmente significativas; conhecer e interpretar o contexto objetivo em que se realizam as atividades, bem como a si próprio e os outros envolvidos nas atividades; participar das decisões e soluções das atividades sugeridas e apresentadas; por fim, desenvolver a capacidade de autonomia ou emancipação pelas atividades, aceitando sempre diferentes soluções para cada atividade sugerida. (Kunz, 2002, p. 34).

Embora esses elementos destacados por Kunz (2004), possam parecer adequados somente ao ensino para crianças maiores, especialmente as que se encontram a partir da 5ª série do Ensino Fundamental (e realmente a princípio se está à intenção do autor), o entendimento do “Se-movimentar” proposto pelos teóricos do Movimento Humano, os holandeses Buytendijk, Gordjin e Tamboer do alemão Trebels, permitem que enxerguemos nestes direcionamentos proposto pelo autor, referenciais para nossas aulas com crianças, também na Educação Infantil.

No item d) por exemplo, “desenvolver atividades que servem de estímulo a um auto-conhecimento sobre o funcionamento corporal, ou da vida, como prestar atenção nos batimentos cardíacos ou na respiração durante as corridas”, podemos através da exploração dos sentidos permitir que as crianças, até mesmo as mais pequenas, se explorem através do toque, do cheiro, do som, o outro e a si mesmo. Os bebês fazem isso com maestria, utilizam de todos os sentidos para conhecer o ambiente, o outro e se conhecer. Eles se tocam, se cheiram, põem na boca tudo que alcançam e desejam, construindo assim, um diálogo com o mundo, mundo que responde rápido, através do

gosto doce, da textura áspera de objetos que o bebê leva à boca, do choro de outro bebê que disputa um brinquedo com ele (bebê), do adulto que se esconde quando a criança põe a mão nos olhos para brincar de esconder. Os batimentos cardíacos podem ser percebidos pelas crianças, na relação com seus pares, em brincadeiras de faz-de-conta, onde existem as representações sociais. Numa brincadeira de médico, escutar o coração do “paciente” é fundamental, ato que desperta a curiosidade em fazer com que a criança também escute o seu coração, estabelecendo relações, se descobrindo, e isso é “Se-movimentar”!

Confirmando Hildebrandt-Stramann (2003), afirma que é através dos sentidos que a criança vai se percebendo e percebendo o seu meio ambiente. Constroem-se, assim, a partir destas percepções e experiências corporais, a base para o relacionamento pessoal e para o mundo. As experiências positivas advindas das relações e dos domínios exigidos no contato com o meio ambiente, de acordo com o autor têm importância fundamental para que a criança tenha confiança emocional e se sinta encorajada a superar os desafios apresentados pelo mundo. “O desenvolvimento infantil efetiva-se, passo a passo, pelo controle do mundo próximo ao corpo até à realidade social do indivíduo e, ao mesmo tempo, tem base emocional intermediada pelo movimento e assimilada pelo corpo” (idem, p. 75).

No trabalho com as crianças, seja durante as aulas de Educação Física, no momento do recreio, ou na sala (onde geralmente se orientam as atividades mais “cognitivas”), é preciso estar atento para a criança que se movimenta. É através desse movimento, que ela se mostra, se apresenta para o mundo, para os outros e para si mesma. E o significado desse movimento realizado, bem como o diálogo estabelecido entre criança e mundo é único, não pode ser generalizado, por isso, enquanto professores, se quisermos ajudar a criança a adquirir uma “melhor execução” de um dado movimento, é necessário, primeiro, entendê-la através de expressões corporais (movimento). Neste contexto, Hildebrandt-Stramann (2003), entende que a teoria do “Se-movimentar”, deve levar em consideração o indivíduo, suas particularidades, sua intencionalidade, o modo como cada pessoa age frente a uma situação que tende ao movimento. Sendo assim, o “Se-movimentar”,

[...] é um comportamento-significante, com referência a cada situação significativa de movimento individual. É a ação na qual o mundo e as coisas dentro dele podem ser compreendidas como um mundo de saltar, de trepar, de balançar. É uma forma espontânea da compreensão do mundo em ação. (idbiem, p. 79).

Quando Trebels (2006), Kunz (2004), Hildedrandt-Stramann (2003), falam de intencionalidade, estão falando também dos sentidos/significados impressos nessa relação dialógica entre homem e mundo. Tamboer (1985 citado por KUNZ, 2004, p. 175), afirma que o Movimento Humano enquanto uma atividade intencional adquire três maneiras diferentes de transcender limites: direta, aprendida e criativa. A primeira forma, direta, se dá de modo espontâneo, livre. Construir o diálogo com o mundo e mantê-lo baseado apenas no que o corpo já conhece/sabe. O autor exemplifica esta forma, descrevendo o primeiro contato de uma criança com a bola, onde ela de imediato brinca com o objeto e a partir daí vai construindo a relação dialógica através do movimento corporal, seja chutando a bola, agarrando-a, fazendo a rolar, etc., e descobrindo através das respostas que a bola dá a ela outras formas de interagir, construindo o que o autor chama de “Mundo de significados motores”. A segunda forma, aprendida, surge da observação de determinado movimento, que posteriormente é conseguido ou pela imitação ou pela reflexão. A imitação, nesse caso, nada tem a ver com a imitação pura e simples de gestos motores. Ela se relaciona diretamente com a “imitação da intenção”, o que precede a resolução de problemas ou a própria problematização do gesto. A última forma, criativa, relaciona-se a uma intencionalidade inventiva, ou seja, o indivíduo se coloca aberto frente ao mundo, com plasticidade e flexibilidade, assim, transcendendo limites de forma criativa, construindo novos sentidos/significados.

Contudo, transcender limites não se configura numa ação mensurável, quantificável, mas numa ação onde a compreensão de mundo é o mais importante. As ações, neste sentido, possibilitam que se conheça e se reconheça não só a intencionalidade no movimento, mas também, determinadas relações significativas. Para tanto, é importante que três componentes acerca do Movimento Humano destacados por Tamboer (1985) citado por Kunz (2004), sejam analisados:

- a) A Pessoa – o autor a quem a intencionalidade relacionada primeiramente ao ato de ‘mudar de localização’ se oriente;
- b) Ao Meio Ambiente relevante ao movimento – que é o mundo, na forma como é conhecido e compreendido pelo ‘mudar a localização’;
- c) Ao Modo de ‘mudar a localização’ na concepção da relação espaço temporal” (TAMBOER, 1985, apud KUNZ, 2004, p. 179).

Fica evidente nesta concepção o lugar importante que ocupa o Ser Humano, num processo onde a intenção expressa e desperta mais interesse do que o simples percorrer distâncias ou superar tempos. Essa intencionalidade é o que permite um real conhecimento do sujeito que se movimenta, é muito mais do que a atenção do sujeito dirigida a um objeto. Utilizando-se da Fenomenologia de Merleau-Ponty, Trebels (2006, p. 41), afirma que a intencionalidade “[...] é também estar atento de forma pré-consciente e pré-racional, tal como pode ser observado em organismos vivos.”. O autor vê nessa relação de diálogo, a possibilidade de uma mútua intencionalidade, ou seja, a intenção não é unidirecional, não é apenas o homem que se-movimenta, que possui uma intenção, mas o mundo também é rodeado de intencionalidade. O autor justifica esse, ser um dos principais motivos para que se leve a sério esta concepção.

Como vemos nessa concepção, o sujeito que se movimenta é o centro da questão, sendo a visão de corpo, outro aspecto bastante importante a se considerar. Podemos dizer, com muita convicção, que nossa sociedade cartesiana nos faz enxergar o mundo sobre duas ópticas, que são sempre os extremos de uma escala. O bom e o mau, o inteligente e o incapaz, o forte e o fraco, o bonito e o feio. O corpo, objeto de estudo primeiro desta teoria, talvez, seja a maior vítima desse dualismo, que lhe separa friamente daquilo que não existe sem corpo, mas que é visto por nós, muitas vezes, como o “dominador” do corpo, ou seja, a mente ou o intelecto. Isso, porque as metáforas utilizadas para mostrar o sentido de corpo são utilizadas a todo o momento, e principalmente, são postas em prática nas muitas instituições de Educação. O corpo definido como: “prisão da alma”, “aparelho locomotor” e agora com o avanço das tecnologias, surgem quase que diariamente, novas terminologias que comparam o corpo a uma máquina, ou um computador, mostrando o quão a serviço da mente, está o corpo. (KUNZ, 2004).

A esse entendimento de corpo, Kunz, apoiando-se em Tamboer (1989), após fazer um paralelo entre corpo e movimento, na era de Newton, e corpo e movimento, na



física moderna, apresenta sua definição de corpo substancial e corpo relacional, respectivamente. O corpo substancial representa o dualismo, que separa e isola o organismo, afirmando que o corpo é um conjunto de substâncias e partículas que pode ser quantificável. Nesse sentido, a alma ou a mente assumem uma concepção um tanto quanto mágica, mas que por convenções científicas, atribuímos à psicologia a responsabilidade pelo entendimento desta magia. O que fica claro é a divisão do corpo em duas entidades, uma entidade física, que trabalha e executa tarefas, e a outra entidade mental que pensa, que raciocina e que deveria comandar o corpo físico. Neste modo de pensar o corpo não existe a idéia de diálogo entre homem e mundo através do movimento, pois o entendimento de que o homem não só faz parte, mas ele é o próprio mundo não tem sentido nesta concepção. Já na concepção de corpo relacional, que Merleau-Ponty chama de corpo-sujeito tudo que é feito e produzido pelo homem, não pode ser considerado de forma isolada ou dualista em corpo e mente ou intelecto, tudo é corporal.

Com o 'Corpo-Sujeito', experimentamos relações em nosso Mundo que é construído pelas nossas ações. E durante estas ações, não temos consciência do Corpo como um Objeto, transcendêmo-lo sem problemas. O fato de 'termos' também um Corpo e dele termos uma experiência como se fosse 'coisa', é possível, mas não deixa de ser uma experiência 'secundária', que só surge realmente quando determinadas ações virem a se tornar problemáticas (em caso de algumas doenças, por exemplo). (Tamboer, 1989, apud Kunz, 2004, p. 171).

Neste entendimento de corpo relacional, as relações a que ele se refere não são externas, e sim internas. São relações permeadas de sentido/significado, que precedem a uma intenção na relação homem e mundo, que constituem a essência da Teoria do "Se-movimentar".

Nesta perspectiva, então, de um "Se-movimentar", a conduta dos atores em ação só pode ser analisada como um acontecimento relacional e numa referência situacional-pessoal. Por isso, também, pode-se notar que o interesse do conhecimento para a compreensão deste "Se-movimentar", orienta-se muito mais pela qualidade do movimento e, sempre, intimamente relacionado às vivências, às emoções e à

sensibilidade das ações experimentadas. Trazido para uma única fórmula, poder-se-ia concordar com Christian (1963), conforme Trebels (2006), quando diz que se trata de uma “consciência-de-valor-na-realização”, conforme Kunz (2007).

Aqui já começamos a perceber a importância desta compreensão do Movimento Humano para a realidade da criança que sempre se-movimenta com total participação da sua emocionalidade, sensibilidade e intuição.

Desta maneira, a melhor forma para se compreender o que se pretende dizer quando se fala em “Se-movimentar” humano e não movimentar-se do Ser Humano, está relacionado ao Sujeito que realiza o movimento e isso só pode acontecer, em primeiro lugar, pela compreensão do “movimento próprio” e o significado existencial deste agir. Chegamos assim, à relação sujeito-mundo e das relações de seres humanos nas dimensões espaço-temporais. Porém, numa perspectiva fenomenológica, não é possível fragmentar homem-mundo, tempo-espaço, mas encontrar esta “unidade primordial” (M. Ponty, 1976) de um “ser-estar-no-mundo”. A fenomenologia, portanto, considera que a ciência, por seu racionalismo, desconsidera esta “unidade primordial” de homem-mundo quando separa sujeito do objeto (Kunz 2007).

Continuando ainda com a fenomenologia, é importante destacar também, principalmente para este caso do “brincar e Se-movimentar”, o significado dado ao espaço e tempo com as relações de um “Se-movimentar” humano.

Alguns estudiosos da fenomenologia como Trebels (2006) e Victor von Weizsäcker e Tamboer (in Trebels, 2006), que se referem aos conceitos de tempo e espaço nos estudos do Movimento Humano, preferem usar as expressões tempo e espaço vitais para entender melhor um “Se-movimentar” com vida, emoção, sensibilidade, percepção e intuição.

Para que um “brincar e Se-movimentar” da criança ocorra nesta compreensão de movimento, espaço e tempo é necessário, como já me referi anteriormente, liberdade e espontaneidade no agir da criança e que passa a ser cada vez mais difícil para a criança, no mundo quase que totalmente (des)construído pelos adultos para os adultos. Nestas instituições, além de, na maioria, não existir espaço e materiais adequados para um “brincar e Se-movimentar” livre e criativo da criança, ainda existem profissionais não preparados para este entendimento de mundo da criança e sua evolução humana.

O “Se-movimentar e brincar” da criança é assim, cada vez mais instrumentalizado, pode-se encontrar uma riqueza de materiais e brinquedos chamados didáticos, porque segundo seus anúncios, além de divertir a criança, também ensina. O problema não está na criança brincar e aprender, porque sempre se aprende e as crianças têm uma capacidade muito grande de aprender e compreender coisas, fatos, fenômenos, gente, mas no fato de que aprender por si, pelo diálogo com o mundo, nem sempre é bem aceito pelos adultos, que tem em particular uma forma própria de como as crianças devem aprender e compreender as coisas. Por isso, o questionamento aos “brinquedos didáticos” e ao ensino, incluindo as Creches do “brincar e Se-movimentar” da criança sempre com finalidade didática, ou seja, para que aprendam algo que irão auxiliá-las ou que seja importante para a vida futura.

Enfim, para o “Se-movimentar e brincar” de crianças existem muitas abordagens científicas e educacionais, uns mais do ponto de vista psicológico e terapêutico e outros mais do ponto de vista biológico, sociológico ou cultural e ainda, as abordagens com exclusivo interesse pedagógico. Muito poucos, porém, como já afirmei anteriormente, colocam realmente a criança e seu “Se-movimentar e brincar” no centro das abordagens. A maioria apresenta os conteúdos do “Se-movimentar e brincar”, na sua análise funcional e utilização terapêutica ou educacional. Não gostaria de negar todas estas formas de abordagem do tema, porém, apenas salientar que é muito pouco para compreender realmente a criança, seu mundo, suas emoções e sensibilidades, sua percepção e fantasia, seus complexos e sua “vontade de sobreviver”.

Violet Oaklander (1980), acredita que a maioria das crianças que apresentam certas necessidades de auxílio em suas vidas, possuem alguma coisa em comum, ou seja, elas têm “alguma deficiência em suas funções de contato”. Para ela, os instrumentos de contato são, o olhar, falar, tocar, escutar, se movimentar, cheirar e sentir gosto. “Crianças com problemas são incapazes de fazer bom uso de uma ou mais de suas funções de contato ao se relacionarem com os adultos de suas vidas, com outras crianças ou com o ambiente em geral”. (idem, p. 73).

Desta forma, o desenvolvimento de um “Se-movimentar e brincar” nas Creches, como aqui procurei esboçar um conceito inicial pelo menos, deverá despertar nas crianças um desenvolvimento saudável, um crescimento harmonioso, com a formação

de uma consciência individual e social de forma emancipada e livre de condicionamentos e opressões de adultos. Com certeza, assim, não apenas se desenvolverão como pessoas competentes no mundo sociocultural, mas muito mais felizes. Nada, porém, poderá ser feito se nós mesmos não descobirmos a criança em nós. Ser criança é um sentimento uma percepção de mundo e sem a profunda compreensão disso, que começa em nós mesmos. Não estamos suficientemente aptos a auxiliar as crianças a “sobreviver”. Não somos capazes de romper com o mundo opressor e de condicionamento para a função técnico e instrumental, orientado ao futuro com que todo adulto se preocupa ao agir com crianças, sejam pais, professores ou terapeutas.

As crianças são importantes e sem importância; espera-se delas que se comportem como crianças mas são criticadas nas suas infantilidades; é suposto que brinquem absorvidamente quando se lhes diz para brincar, mas não se compreende porque não pensam em parar de brincar quando se lhes diz para parar; espera-se que sejam dependentes quando os adultos preferem a dependência, mas deseja-se que tenham um comportamento autônomo; deseja-se que pensem por si próprias, mas são criticadas pelas suas “soluções” originais para os problemas. (Pollard, 1985, apud Sarmiento; Pinto, 1998, p.13).

## CAPÍTULO IV

**.... dizem as crianças que as cem não existem**

**A criança diz:**

**Ao contrário, as cem existem.**

**(poema: ao contrário, as cem existem - loris malaguzzi)**

### 4.1 PERSPECTIVAS PARA UM TRABALHO NAS CRECHES

A referência teórica fundamental para a construção desta dissertação de mestrado, apoiou-se em uma Teoria para o “brincar e Se-movimentar” da criança, cuja preocupação principal se ocupa em estudar, não a brincadeira didaticamente reconhecida e movimento motor/mecânico, mas principalmente, a criança que brinca e se movimenta em praticamente tudo que realiza de forma significativa, também, suas percepções, emoções e sentimentos que se manifestam quando a criança se encontra nesta forma de agir, ou seja, um “Se-movimentar”, que pode ser traduzido, também como uma ação onde a criança se introduz no mundo de forma dinâmica e através deste seu agir livre e espontâneo, percebe e realiza seus sentidos/significados em e para seu meio.

Portanto, para este capítulo, pretendo apresentar algumas situações e fatos que concretamente impedem e precisam de mudanças urgentes para que as idéias acima apresentadas possam encontrar um dia alguma ressonância prática, especialmente no lócus social de meu maior interesse profissional: as Creches.

As crianças, nas Creches, passam um longo tempo diário de suas vidas. Então, para apresentar perspectivas teórico-metodológicas, que de fato possam passar a fazer parte de um projeto transformador nas Creches, é preciso, antes de tudo, pensar melhor sobre Tempo e Espaço das crianças, nestes ambientes.

Já fiz referência desde o início deste trabalho, que um motivo muito forte de desenvolver esta pesquisa, foi, também, para alcançar resultados mais concretos para mudar/contribuir os rumos da Educação Infantil no município de Florianópolis, por estar

pautado numa concepção antropológica, sócio-cultural e histórica de criança e seu “brincar e Se-movimentar” e, realmente preocupada com um projeto de emancipação .

A partir deste breve comentário, abordarei agora, alguns pontos decisivos para que se possa pensar partindo deste projeto em instituições de Educação Infantil preparadas para o atendimento da criança, não só considerando aspectos físicos, materiais e burocráticos, mas redimensionando o atendimento às crianças, priorizando a busca/desenvolvimento de seres humanos emancipados.

O primeiro ponto a ser discutido refere-se ao espaço físico destinado às instituições de Educação Infantil. Existe uma norma (Código de Obras e Edificações, cap.IV, seção XVII, art. 125, § 1º), onde determina que os espaços de Educação Infantil devem obedecer a metragem de 1,50m<sup>2</sup> por criança em espaço fechado (sala) e de 3m<sup>2</sup> por criança para atividades a céu aberto. A partir daí, surgiram duas questões a ser refletidas:

As instituições respeitam esta norma?

Este espaço determinado é suficiente para junto de outros elementos garantirem que a criança tenha um pleno desenvolvimento pelo “brincar e Se-movimentar”?

O que se pode constatar, baseado no documento que tive acesso, ou seja, o Projeto Político Pedagógico da Creche Joaquina (2006), é que muitas instituições de Educação Infantil não cumprem esta determinação. Na Creche onde atuo, por exemplo, a sala que atende 28 crianças e, portanto deveria ter 42m<sup>2</sup>, tem apenas 30m<sup>2</sup>, porém, percebeu-se que alguns espaços que atendem 16 crianças e que deveria ter 22.5m<sup>2</sup> têm na verdade 30m<sup>2</sup>. Nota-se, no entanto, que este espaço que se encontra dentro dos padrões estabelecidos é na verdade tão minúsculo quanto ao que se encontra irregular pela legislação. Existe uma necessidade de ampliação destes espaços para que seja permitido à criança um livre “brincar e Se-movimentar”. Em espaços pequenos, elas precisam limitar seus movimentos, e limitar seus movimentos, significa limitar suas capacidades, suas possibilidades de expressar-se e dialogar com o mundo, de buscar sua emancipação.

Outro fato que chama atenção em relação ao espaço físico das Creches é sobre a divisão dos espaços. Existem salas-padrão (destinadas ao atendimento das turmas individuais), banheiros, cozinha, refeitório, hall, pátio externo, lavanderia, sala de

Professores e sala administrativa (sala do diretor e equipe pedagógica). Não se encontram, nas Creches, espaços destinados à música, artes, dança, não há bibliotecas, salas de vídeo, espaços amplos, onde possam conviver crianças, de diferentes idades, etc. Lima (1989), em seu livro “A Cidade e a Criança”, ao falar sobre espaço e criança, reflete sobre como as escolas na medida em que foram se popularizando diminuíram seu tamanho, na tentativa de diminuir o “Se-movimentar” dos alunos. As bibliotecas que também eram espaços de convivência desapareceram, os livros foram para as salas de aula; o pátio também perdeu dimensões e a desculpa de que as crianças maiores machucavam os menores, instituiu em muitas escolas, recreios separados. O pátio, enquanto espaço que poderia proporcionar experiências conjuntas entre crianças maiores e menores se tornou ponto de encontro apenas para ocasiões eventuais, como festas de fim de ano, desfile cívico, etc.

A autora, anteriormente citada, esclarece que o propósito para essa diminuição do espaço nas instituições de Educação se dá para um maior controle aos movimentos, e também, pensamentos da criança, confiná-la em espaços pequenos, juntamente com a utilização de algumas praticas educativas ou “deseducativas”, é um poderoso instrumento de controle social.

A organização e a distribuição dos espaços, a limitação dos movimentos, a nebulosidade das informações visuais e até mesmo a falta de conforto ambiental estavam e estão voltadas para a produção de adultos domesticados, obedientes e disciplinados – se possível limpos –, destituídos de vontade própria e temerosos de indagações (idem, p.10).

A afirmação da autora parece ser ainda mais adequada aos dias de hoje, onde a redução dos espaços não atinge somente a esfera educacional, que aglomera crianças e adolescentes em salas pequenas, Professores em salas que nunca são exclusivamente destinadas à pesquisa e ao uso com propósito educacional, falta de laboratórios e salas de pesquisa também nas universidades, mas também, em outras esferas do nosso dia-a-dia, os apartamentos “populares” estão cada vez menores, com reduzidos espaços de lazer (exceto os imóveis destinados a classe alta), as ruas largas com calçadas onde os adolescentes se reuniam deram espaço a construções de prédios e mais prédios e até o sistema de transporte nos rouba espaço, quando permite

que milhares e milhares de pessoas se submetam a ficar num ônibus praticamente esmagadas.

Sobre isso ainda, um interessante comentário de Landau (2006), quando explana sobre uma obra de Neil Postman, com o sugestivo título de “O desaparecimento da Infância”, onde apontava já em 1982 para a transformação do mundo infantil no contexto norte americano. Segundo o autor, em pesquisas empíricas, foi constatado que os espaços onde crianças antes brincavam e se-movimentavam livremente, hoje, não existem mais ou são substituídos por espaços para o esporte institucionalizado do mundo dos adultos. E, com referência a Postman, o autor adverte: “Não existe sintoma mais visível para a dissolução dos valores e estilos de adultos e crianças, do que ocorre com o destino da brincadeira e do jogo infantil: eles desaparecem cada vez mais”. (idem, p. 149).

Em concordância, Varotto e Silva (2004), apoiando-se em Perrotti (1990), denunciam a perda dos espaços para a “convivência lúdica”, em função da “expansão capitalista”, afirmando:

[...] a expansão capitalista tem se tornado a grande responsável pelas mudanças no mundo das crianças, pois aquilo que era vital para as mesmas, foi sendo pouco a pouco tomado, como: o quintal, as ruas, as praças, e os demais espaços para a convivência lúdica, ocorrendo um refluxo do espaço público para dentro do espaço doméstico. E essa tomada do real, ou seja, do que é próprio e característico da criança, tenta-se compensar com o simbólico. (idem, p. 170)

Deste modo, ficando adulto e principalmente crianças a mercê dessa expansão capitalista, que tem na indústria cultural forte aliado na sua batalha por uma contínua alienação dos indivíduos.

E nessa lógica as crianças vão sendo preparadas, desde a mais tenra idade para adestrar-se e submeter-se à ordem social de subordinação aos detentores o poder. A questão do espaço nas instituições de Educação, e em especial, nas de Educação Infantil merece ser discutida e tratada com prioridade, pois a lógica da diminuição dos espaços reflete diretamente nas possibilidades que esta criança terá em tornar-se um adulto emancipado.



Parece que para alguns países do chamado primeiro mundo existe uma preocupação maior com a diminuição dos espaços para crianças “brincar e Se-movimentar”. Assim, por exemplo, na Alemanha, já foi criado a alguns anos atrás uma concepção de Escola chamada “Escola em Movimento” (ver Laging ein: Kunz/Trebels 2006). Nestas escolas, a vida escolar das crianças dá prioridade ao seu “brincar e Se-movimentar”. O recreio, a sala de aula, o pátio, os corredores tudo vira um espaço para crianças se movimentarem. Assim, parece haver uma maior consciência de que, para a criança, movimento é vida e sua vida só se constitui, se realiza plenamente num “brincar e Se-movimentar”.

Com o propósito de tornar o ambiente da Creche atrativo, motivado, interessante, diferente, novo, os espaços determinados como salas teriam de ser reestruturados de modo a trazer para a criança algum sentido/significado, espaços alternativos e destinados ao uso coletivo que permitisse a integração, a convivência e a troca de experiências entre crianças de diferentes idades, como: salão para jogos, cantinho do cinema, casa de bonecas e bonecos, sala das fantasias, espaço artístico, estúdio musical, etc., devem ser criados e usados para mais diferentes finalidades.

Embora o ideal seria começar a mudança espacial pela própria apresentação física do lócus social de uma Creche, ou seja, as Creches se apresentam na sua forma arquitetônica de forma muito semelhante a uma escola. O que inclusive aumenta a pressão subjetiva de pais para com seus filhos pela escolarização. Pois, muito cedo as crianças aprendem que “minha mãe/pai me leva para a escola”. Por isso que uma escola de sucesso mundial como a Reggio Emilia preconiza que as instalações físicas em que suas escolas funcionam “se parecem com grandes casas”, conforme Edwards, Gandini, Forman, 1999. (p.49).

Sabemos que muitas Creches não têm condições de superar os limites físicos e, portanto, não seria possível uma ampliação na sua área. Contudo, a reestruturação interna seria fundamental e junto a isso, as possibilidades de transcender os limites da Creche, proporcionando às crianças vivências e experiências em espaços fora da Instituição, espaços que ela pudesse descobrir, explorar, conhecer, tocar e dialogar.

Ao contrário do que se possa imaginar, temos nas Creches os mais exímios arquitetos. As crianças são peritas em criar cantos, visualizar possibilidades, dar cor e vida a uma parede bege sem graça. As crianças se apropriam do espaço da creche.

Kátia Agostinho (2003), que pesquisou os espaços das Creches em Florianópolis, já apontava em sua dissertação de mestrado, para a necessidade de se transformar o espaço da creche, deixando a criança agir sobre ele. Desta forma, Iracema Munarim (2007), também em pesquisa nas Creches e Escolas do município atenta para a importância dos espaços nas instituições destinadas a crianças. Para autora, o espaço da creche deve se constituir num local “[...] onde as crianças possam compartilhar e confrontar com outras crianças e outros adultos suas idéias sobre o mundo em que vivem, sob a natureza, sobre a sociedade da forma que mais se sentem à vontade: brincando,” (idem, p. 61). Isso nos revela a necessidade urgente de uma reestruturação/reorganização nos espaços das Creches em Florianópolis, não apenas na estrutura física, mas na própria maneira de se pensar sobre estes espaços levando em consideração, sobretudo, a criança que permanece nesse espaço, e deveria nele, ter ampla possibilidade de “brincar e Se-movimentar”.

Por isso é necessário, não somente que as crianças participem de maneira ativa na criação e organização dos espaços, como afirma Agostinho (2003). É preciso que saibamos sobre a criança, o que fazer dela. Que saibamos compreender as múltiplas linguagens que se anunciam neste movimento, e também possamos entender as necessidades desses pequenos arquitetos, do que precisam e querem.

Ao mudar, criar e recriar os espaços “já determinados” pelos adultos, as crianças mostram claramente seus desejos, medos, angústias. Crianças não fazem nada sem emoção, se que tenha um sentido para elas, diferente do adulto moderno, tão acostumado a automatizar tudo. Se nós, professores, pais, psicólogos, não soubermos ver essas manifestações com um olhar mais crítico, apurado, sensível, pouco temos a fazer pela busca conjunta com essa criança de sua emancipação. Precisamos, além de permitir esse processo, nos juntarmos à criança, brincar com ela nesses espaços, fantasiar que uma simples porta, poder uma cachoeira de picolé, lembrarmos sempre, que esse movimento tanto nos leva a mostrar algo à criança, com também nos permite aprender com elas, e mais ainda, descobrir juntos tudo que está a nossa volta.

Dar-lhes possibilidades de transformar espaços e não atentar para os inúmeros sentidos e significados que tais situações apresentam, é o mesmo que fechar os olhos e abrir mão de nossa maior tarefa na Educação dos pequenos – a busca da emancipação.

Diretamente relacionado com o fator espaço, está o fator tempo. O tempo da criança certamente é diferente do tempo do adulto. Já foi falado que a criança vive quase sempre no seu aqui e agora, portanto, não é e não quer ser controlada pelo relógio como os adultos, especialmente, não quando brinca e se-movimenta livre e espontaneamente. Para o adulto, espaço e tempo são mutuamente influenciados, ou seja, diminuem-se os espaços para se ganhar em tempo no mundo competitivo e de rendimento. Em outras palavras, os espaços urbanos, por exemplo, estão diminuindo cada vez mais para as atividades não produtivas, passear, brincar, etc. para aumentar a velocidade com que trabalhadores, produtores e os próprios produtos produzidos para o mundo do consumo possam chegar mais rapidamente aos seus destinos. E, isso tudo influencia e afeta brutalmente também o tempo e o espaço da criança em sua vida familiar e/ou escolar. Portanto, o que, como e quanto tempo uma criança brinca e se-movimenta depende também do grau de complexidade social e cultural do mundo em que vive. Talvez seja por isso que nas sociedades mais industrializadas portanto, mais complexas, social e culturalmente, existe uma grande preocupação com a falta de espaço e tempo de movimentar e brincar da infância (Ver Landau e Laging in: Kunz/Trebels, 2006).

Para pensar a criança na forma como ela vive o presente sem o pensamento voltado para o seu futuro, é preciso romper com uma cultura voltada apenas para o rendimento, o progresso ou para um fim brevemente estabelecido, é preciso se re-sensibilizar para o presente que esta concepção cultural nos roubou.

Para o caso específico das Creches há de se mencionar ainda o sério problema da compartimentação do tempo onde as crianças, às vezes, são encaminhadas apressadamente de uma atividade a outra. Trata-se da famosa organização e planejamento pedagógico para atender um grande número de atividades com significado pedagógico. Isto resulta na quebra da sensibilidade para o presente e para a vivência subjetiva prazerosa e criativa da criança expressada em seu “brincar e Se-

movimentar”. Interessante ainda neste sentido, é o comentário de Katz, L In: Edwards, Gandini, Forman ,1999, sobre o trabalho com crianças na escola Reggio Emilia. Segundo a autora, lá

[...] as crianças são livres para trabalhar e brincar sem interrupções freqüentes e transições tão comuns na maioria de nossos programas para a primeira infância. Parece-me que a maioria de nossos programas são organizados em um quadro rígido de horários; com freqüência ocorrem atividades isoladas que são iniciadas, “empacotadas” e colocadas de lado dentro de períodos pré-especificados de tempo, geralmente contados em minutos”. (idem, p. 50).

Quando a autora acima se refere aos “nossos programas”, ela está se referindo aos programas escolares para a primeira infância nos EUA e a crítica que realiza, pode ser a mesma para a nossa realidade.

Outra autora que se preocupou bastante com a distribuição do tempo em uma Creche e que merece ser mencionado é Batista (1998), quando afirma que:

Assim, o tempo da Creche parece não pertencer aos adultos e nem às crianças, mas a uma estrutura hierárquica regida por uma rede formalizada de normas, em que o tempo objetivo e linear tenta se sobrepor ao tempo subjetivo de sujeitos envolvidos no ato educativo, adultos e crianças. O tempo da Creche parece estar alheio aos adultos e as crianças que neles atuam. Estes sujeitos com funções distintas neste contexto parecem sofrer a opressão do tempo rígido e regulado por forças outras que não eles próprios. No entanto adultos e crianças sofrem diferentemente esta opressão. Enquanto os adultos têm o papel de inserir a rotina no cotidiano, as crianças têm o papel de vivê-lo. (idem, p. 8).

Infelizmente, essa lógica se aplica também ao “brincar e Se-movimentar” das crianças que, em geral são regidas pelo tempo objetivo e linear e não pelo tempo subjetivo dos envolvidos na atividade. Existe um horário definido para cada atividade, como já mencionei acima, na mesma proporção como nas escolas. Assim, a organização do espaço-tempo nas Creches, pelo modelo da escola se estabelece na relação sujeito-aluno e não sujeito-criança. Assim, conforme Batista (1998), o professor de Creche se encontra numa luta diária em atender sujeitos-criança numa estrutura, cuja lógica espaço-temporal está assentada no sujeito-aluno.

Portanto, e por último, podemos entender que a relação tempo e espaço na criança deve ser entendido como uma construção dela mesma em seu “brincar e Se-movimentar” livre e espontâneo isto é facilmente verificável. Assim sendo, estas categorias são para elas, na verdade, tempo vivido e espaço vivido e não como no mundo do adulto, onde tempo e espaço são categorias mensuráveis e que por isso mesmo dominam, enquadram e aceleram a vida do adulto na nossa cultura ocidental.

O outro ponto a ser discutido, não menos importante que o primeiro, refere-se aos materiais. Além de garantirmos um espaço que permita a criança um “Se-movimentar”, é fundamental que se possa garantir a ela elementos de natureza material, com os quais ela possa realizar um verdadeiro diálogo com o mundo. Pois é através dos materiais que a criança cria e recria seu mundo, sua história, sua cultura. A criança pode construir uma brincadeira, um faz-de-conta tendo como elemento apenas uma pedra, mas o contato com vários materiais, brinquedos, etc., permite à criança um diálogo mais rico e intenso com tudo que está a sua volta. Os materiais passam a ser nesse sentido, um dos primeiros recursos que a criança utiliza para construir seu diálogo consigo mesma, com os outros e com o ambiente onde está inserida.

Por isso, acredito que para se poder garantir um “brincar e Se-movimentar” nas Creches, tão importante quanto os espaços e respectiva constituição dos tempos são os materiais/objetos que irão mediar o diálogo da criança com o mundo. Os materiais/objetos carregam em si uma intenção voltada à brincadeira, que se constitui numa das formas mais intensas do “Se-movimentar” Infantil. No entanto, o que percebo é que as Creches priorizam materiais voltados para as atividades didáticas.

Kishimoto (1998), afirma que os materiais didáticos, espelhados no modelo escolar e que em contrapartida, marginalizam a expressão, a criatividade e a iniciativa da criança, são os mais privilegiados e valorizados pelas instituições de Educação Infantil.

Nas Creches, o discurso da não escolarização e da valorização da brincadeira como forma de expressão, autentica da criança não condiz com as práticas cotidianas que enfatizam a organização dos espaços de modo semelhante das escolas, das brincadeiras incentivadas e valorizadas pelos adultos são aquelas onde as crianças permanecem quase imóveis, sentada nas cadeiras ou tapetes, falando pouco e baixo.

Steininger (2006), em sua pesquisa sobre as brincadeiras propostas pelos adultos nas instituições de Educação Infantil, relata que as brincadeiras incentivadas pelas Professoras acontecem nas suas respectivas salas onde as mesmas permanecem sentadas, com poucas chances de “Se-movimentar”. Existe também uma preferência por brincadeiras “higiênicas”, que não sujam as crianças, nem o ambiente, como, por exemplo, a manipulação de fantoches, blocos de montar, jogos de cartas, desenho, jogos de memória, etc., permitindo assim, que nada precise ser limpo e nem muito reorganizado. A autora relata que esta situação tão comum na Creche acontece com o objetivo de manter a “estrutura superficial”. Steininger (2006), apóia-se em McLaren (1991), para falar sobre “estrutura superficial”, que se refere à forma como acontece a organização dos ambientes na Educação Infantil, que priorizam ambientes organizados, limpo, calmo e semelhante as salas de aula de uma escola. Manter o ambiente deste jeito é importante principalmente para os profissionais que atuam nele, pois reflete a sua própria imagem de pessoa organizada, responsável, inteligente e desta forma, sentem-se mais seguras e preparadas para receber pais de crianças e outras pessoas que têm contato com a Instituição.

A preocupação exagerada com a manutenção da ordem adulta nas Creches vai limitando o “espaço e o tempo de brincar” e as brincadeiras nas Creches. Nas salas, o material para brincar é mais didático e buscam o aprimoramento do intelecto, separando corpo e mente. A criança para desenvolver sua inteligência precisa se concentrar, pensar e isso só pode acontecer quando ela estiver sentada e quieta (a velha pedagogia tradicional imperando nas instituições de Educação Infantil em pleno século XXI), como se o corpo em movimento impedisse o intelecto de se manifestar. Nas sala, as crianças são estimuladas a pensar de modo muito semelhante a uma sala de aula da escola tradicional primária, onde cada vez mais se constata um discurso que se distancia da prática.

Contudo, espaços para brincadeiras limitam-se ao espaço livre/aberto, o pátio, que ainda assim, conserva uma semelhança com os espaços abertos nas escolas. Falo da hora do recreio, que é o momento em que as crianças ficam livres, soltas (embora sem possibilidade de manipular brinquedos ou outros materiais), e não são supervisionadas pelos adultos, como são quando estão em sala. Nas Creches, a hora

do parque se constitui num tempo determinado por profissionais, onde a criança pode brincar livremente (pelo espaço também determinado pelos profissionais), sendo a presença do Professor ou Auxiliar de sala dirigida apenas para resolver problemas entre pares, socorrer alguma criança que se machuca ou garantir que a estabelecida (regras de conduta para as crianças) sejam cumpridas.

Diante de tantas preocupações como manter a ordem, trabalhar o intelecto das crianças e controlar o tempo em todas as atividades, o brinquedo como elemento fundamental na Educação Infantil e responsável pelo diálogo entre criança e mundo, torna-se “artigo de luxo” e quase dispensável nas Creches. Nas Creches, não há brinquedos e quando há, de acordo com Kishimoto (1999), dificilmente são adequados as faixas etárias, estão em bom estado, existe em quantidade suficiente e estimulam um agir lúdico que promova a expressão do imaginário.

Existe ainda, um pré-julgamento dos profissionais da Educação Infantil com relação aos brinquedos, o que acaba limitando ainda mais a entrada desses objetos nas Creches. Segundo a mesma autora, acima citada, muitos brinquedos aparecem no imaginário dos Professores e Auxiliares como sendo inadequados, por carregarem alguns valores de gênero, classes, etnia etc., como por exemplo, bonecas barbies não devem ser utilizadas por carregarem valores americanos, também bonequinho de guerra, tanques e outros brinquedos com forma bélica são excluídos do contato com a criança por reproduzir a violência, brincadeiras de bola, com carrinhos ou como a autora descreve, brincadeiras motoras, devem restringir-se ao universo masculino, bem como, as brincadeiras de casinha e com bonecas, pertencem ao domínio Infantil feminino.

A idéia de que crianças pobres podem receber qualquer tipo de brinquedo, por não possuírem nada, e por conta disso, a naturalização de uma idéia muito comum de que criança pobre não necessita de bons materiais para brincar é presente em muitas instituições de Educação Infantil. E então, a criança da creche fica a mercê de doações de brinquedos e brinquedos didáticos, voltados para a escolarização. Não existe uma preocupação nas instituições com os materiais utilizados para as crianças, talvez pela visão naturalista tão enraizada nas Creches que coisifica o brincar, caracterizando-o como um simples passar o tempo.

No entanto, sabemos que os brinquedos transformam o ambiente, se fundem com a imaginação da criança, tornando-se elemento fundamental no diálogo criança-mundo, quanto maior for a diversidade de brinquedos, maior será as possibilidades de diálogo, e o movimento que acompanha esta ação não pode ser estático, e sim, dinâmico, e isso implica em mudar a ordem, a organização da Instituição, o que produz certa resistência nos profissionais em oferecer ou lutar nas instituições por materiais bons, de qualidade, de diversidade e em quantidade suficiente.

Winnicott (1982), quando apresentava sua idéia de objetos e fenômenos transicionais mostra o quanto o brincar com objetos é importante na vida das crianças. Segundo ele, desde o início da vida, o bebê se ocupa com partes de objetos concretos, ou mesmo, partes de seu vestuário e que não vem representar seu mundo “interior” e nem uma parte da mãe, eles vêm representar justamente o mundo “exterior” com quem dialoga pela primeira vez, descobrindo-se cada vez mais como um ser-no-mundo. Este estabelecimento e configuração de mundo na criança, como pode-se perceber já ocorre de forma lúdica e materiais e objetos dos mais diversificados à disposição para este diálogo é de máxima importância.

Percebe-se a carência de entendimento que os profissionais das Creches têm em relação a materiais, até nas reuniões administrativas, onde as questões sobre falta de brinquedos dificilmente são levantadas. No entanto, no início do século XIX, quando Froebel criou os jardins de infância (Kindergarten), na Alemanha, apontava para a necessidade de brinquedos/objetos nestas instituições, pois Froebel concebia o brincar como uma atividade livre e espontânea, responsável pelo desenvolvimento Infantil nas suas dimensões moral, cognitiva e física, considerando os brinquedos elementos que subsidiam as atividades infantis. (KISHIMOTO, 1998).

Walter Benjamin (1984), que realizou muitos estudos sobre brinquedo e desde o início do século XX, já abordava a importância dos mesmos, não apenas como elemento de lazer e ludicidade para as crianças, mas também, como um elo entre gerações e também instrumento de cultura. O autor sobre brinquedos e materiais para as crianças fez críticas aos brinquedos muito elaborados e industrializados. Afirmava que esses, proporcionavam muito pouco a brincadeira entre de pais e filhos. Defensor dos brinquedos de madeira, Benjamin contemplava-os por sua resistência e capacidade



de assimilar cores. Apesar de criticar ferrenhamente os brinquedos industrializados, valorizando extremamente materiais mais rústicos como pedras, madeira, papel, pinha e com isso, apresentar uma limitação no repertório de brinquedos e brincadeiras, o autor faz um importante apontamento sobre a relação criança, brinquedo e mundo, afirmando que os brinquedos por si só não possuem valor ou representatividade, mas quando explorado pelas crianças, constituem-se como um elemento fundamental que permeia/media o diálogo criança e mundo.

Em concordância com Benjamin, Ruben Alves (2005), descreve uma situação de sua infância, que é um perfeito exemplo de como um brinquedo, um simples brinquedo, ou algo que pode vir a ser um brinquedo, pode permear um intenso diálogo entre o Ser e o mundo.

Quando eu era menino, eu e meus amigos fazíamos competições para saber quem era capaz de equilibrar um cabo de vassoura na testa por mais tempo. O mesmo acontece com uma corda no momento em que ela deixa de ser coisa para se amarrar e passa a ser coisa de pular. Laranjas podem ser brinquedos? Meu pai era um mestre em descascar laranjas sem arrebentar a casca e sem ferir a laranja. Para meu pai a laranja e o canivete eram brinquedos. Eu olhava para ele e tinha inveja. Assim tratei de aprender. E ainda hoje, quando vou descascar uma laranja, ela vira brinquedo nas minhas mãos ao me desafiar: 'Vamos ver se você é capaz de tira a minha casca sem me ferir e sem deixar que ela arrebente...'. (idem, p. 64).

Fica claro que, o adulto tem grande possibilidade de aguçar na criança, interesse por brinquedos menos especializados, brinquedos que realmente possam permitir um diálogo, um desafio a criança. Isso não significa que podemos aceitar qualquer coisa nas Creches, e que podemos transformar qualquer objeto em brinquedo, mas que, devemos sim valorizar materiais que sejam provocativos e que possam compartilhar das "cem linguagens" da criança.

Seguindo esse diálogo, é importante destacar ainda, a problemática dos brinquedos e materiais didáticos industrializados colocados à disposição das crianças. O mundo se encaminha cada vez mais para a tecnologização dos artefatos e utensílios do dia-a-dia de todos nós. Vivemos numa era industrial, e o Brasil mesmo não sendo

um país altamente industrializado, se consegue quase tudo o que é industrializado no mundo, e disso também não se escapa o brinquedo infantil. A criança, aliás, é alvo de um dos maiores mercados industriais, comprovado pela mídia e suas inúmeras propagandas que tem como público-alvo a criança. Embora não tenha sido objeto direto de estudo nesta pesquisa, cabe ressaltar quão poderosos e perigosos, não só para as crianças, como também para os adultos.

A superexposição, não apenas das crianças, mas de todo cidadão comum, aos meios e suas mensagens cada vez mais manipuláveis, remete-nos à máxima atribuída a propaganda nazista, segundo a qual uma mentira é repetida à exaustão, torna-se uma verdade. Como exemplo, temos a própria expressão “era da informação”, que caracteriza nosso tempo. Trata-se apenas de uma falácia, pois o ser humano não tem, em geral, preparação cultural para processar o colossal volume de informação disponível atualmente. É questionável, ainda, a própria capacidade da espécie diante do poder de produção informacional virtualmente ilimitado dos meios e suas máquinas. A era da informação é, sob certo aspecto e considerado a grande maioria da população mundial uma nova e disfarçada idade das trevas, na qual o membro comum da sociedade, antes era mantido à margem do conhecimento pela absoluta falta de informação, passa a sê-lo pelo excesso que o sufoca. (Wiggers, 2003, p. 34).

No Brasil, há pouco controle sobre a propaganda midiática e os alvos infantis são atingidos de forma quase que criminosa. Entre estas propagandas, envolve certamente brinquedos e sua relação com a violência, a discriminação racial, de gênero e de classe social. Mas talvez, o mais grave de tudo isso seja causado pelo fácil acesso a materiais e brinquedos prontos e com seus sentidos e significados para o brincar também pré-dados. Existem muito poucos brinquedos criativos, e mesmo quando se chamam de criativos, são brinquedos onde o limite de manipulação destes, pela criança, é muito limitado. Ou seja, permite um certo sentido criativo na primeira vez que o manipula, depois já não tem mais atração significativa no brincar da criança.

O certo é que também não se pode ficar imune a essa invasão industrial do brinquedo. A indústria cultural do brinquedo é um comércio dos mais lucrativos e ainda existe por diversos motivos uma larga aceitação de pais e professores, especialmente, por este tipo de brinquedo. Provavelmente, um motivo forte resulta do fato de que, dando um brinquedo industrializado e pronto para a criança ela perturba menos. Os

adultos que tem uma vida cada vez mais “ocupada” não apenas pelas exigências do trabalho mas, principalmente, pelas mídias que a moderna tecnologia coloca facilmente a sua disposição, computador e internet, televisões cada vez mais modernas e com maior número de canais a serem acessados, etc., não encontram mais tempo para brincar com seus filhos então, o brinquedo industrializado é a saída. Infelizmente, nas Creches que, embora como já salientado anteriormente, a quantidade e qualidade de brinquedos é bastante reduzida, existe também um esforço muito grande para a entrada de parafernália eletrônicas, por ocupar as crianças de forma mais passiva e, até mesmo, porque existe uma crença de que com eles, a criança desenvolve muito mais a sua inteligência. Pode até ser, mas, que tipo de inteligência? Para a memorização? A informação? O que escapa a este entendimento é a falta de compreensão sobre o que verdadeiramente é a vida da criança pois, tirá-la de um livre e espontâneo “brincar e Se-movimentar” e dum mundo que ela pode manipular, construir, reconstruir, enfim, criar, é tirar o autêntico viver desta criança, mesmo que ela se sinta fortemente atraída para as ofertas industrializadas e eletrônicas que lhes oferece. Criança tem uma preferência especial pelas coisas da natureza, terra, água, ar e luz (fogo), ela quer e precisa brincar com estes elementos da natureza. Brincar na água, no barro, com argila, no vento e com as sombras da luz, toda a criança adora. E se assim não for, carece de uma observação séria em sua formação psicológica ou mesmo biológica.

As Creches, portanto, acima de tudo precisam de espaços amplos e bem diversificados em materiais e objetos da natureza e que as crianças possam construir e criar o seu brinquedo e sua forma de brincar. Exemplos para isso, existem inúmeros, até mesmo nos livros que indicam alguma forma de brincar didático que aqui questiono, porém, introduzindo novas intencionalidades, com estes exemplos como aqui me propus a esboçar com a concepção do “brincar e Se-movimentar”, é possível re-orientar essas atividades para um verdadeiro desenvolvimento emancipatória da criança em seu “brincar e Se-movimentar”.

Como último ponto destas perspectivas para as Creches que pretendo abordar, situo o profissional da Educação Física e seu trabalho nestas Instituições. Os motivos para esta abordagem já foram em parte, apresentadas na introdução deste trabalho e

que se refere especialmente a minha própria atuação profissional mas, principalmente, também, porque considero importante discutir o papel do professor de Educação Física e sua postura profissional nas Creches, no envolvimento com as concepções de “brincar e Se-movimentar” como até aqui apresentei.

[...] o papel do educador, é dar raízes para saber de onde a pessoa vem e asas para ela poder voar. Se o indivíduo tiver as raízes e as asas, sempre vai fazer da vida um ato criativo. Vai saber voar, mas saber também que a flecha pode voltar para a casa do pai algum dia. Porque ele tem um pai, um avô, uma referência histórica. (Dimenstein, 2005, p. 84).

Embora se reconheça uma crescente preocupação entre os profissionais da Educação Física para com suas atuações nas Creches, no sentido de reorientar todo seu conjunto de informações e conhecimentos recebidos desde a graduação e que não se destina em geral, para um trabalho com Creches, ainda há, com certeza, muito a fazer.

Não é fácil dentro de uma Instituição onde quase todos os profissionais derivam dos cursos de Pedagogia, legitimar a importância de outra área de conhecimento, principalmente a Educação Física que carrega em sua bagagem um compromisso com velhas concepções pedagógicas associadas a psicomotricidade e ao caráter recreativo como mera ocupação de tempo.

O papel da Educação Física na Educação Infantil, pautado da Concepção Dialógica do Movimento Humano deve transcender a preocupação com os aspectos motores, cognitivos e sociais, permitindo uma compreensão de mundo pelo agir, deixando que as crianças realizem suas brincadeiras, construções, saberes de diversas formas, através de diversas atividades e eventos, onde elas possam se destacar, vivenciar e experimentar situações que permitam seu crescimento, seu conhecimento de si e do mundo, a qual faz parte.

Sabemos que o Professor de Educação Física exerce certo fascínio nas crianças, pois, só poderia ser mesmo, sendo ele que as leva para o pátio, brinca junto, faz cócegas, ajudar a fazer cambalhotas, virar estrela, escalar árvore, pular obstáculos inventando mil histórias, ele se-movimenta com elas e junto dialoga com o mundo. As

crianças o imitam, riem com ele, se identificam, compartilham com ele suas experiências e lamentam quando ele vai embora.

Acredito que isso aconteça, não porque o Professor de Educação Física tem pouco contato com as crianças, muito pelo contrário, se o contato fosse de cinco dias ao invés de três dias, os vínculos seriam ainda mais fortes. Mas, mesmo assim, muitas vezes sem se dar conta e agindo como um simples recriador o Professor cativa as crianças e oferece as mesmas, o que elas mais precisam, que é a possibilidade de explorar o mundo pelo movimento (“brincar e Se-movimentar”).

Não estou dizendo que para ser Professor de Educação Física basta entender e trabalhar com a recreação. Sabemos que nosso trabalho de Professores (em qualquer área) é muito mais complexo do que um leigo, possa imaginar, pois envolve um caráter Histórico, Humano e Filosófico de grande profundidade e abrangência. Porém, ainda, é visível à falta de preocupação com a formação mais humana destinadas aos cursos de graduação em Educação Física. Kishimoto (2006), afirma que o desenvolvimento Infantil abordado nas universidades não privilegia um ser holístico, e o brincar, restringe-se ao mero exercício muscular.

Numa visão mais simples e naturalista a respeito do Professor de Educação Física e Pedagogos nas Creches, pode-se perceber que o trabalho dos Pedagogos se distanciam também dos discursos voltados à importância de ver a criança como um ser autônomo, dotado de direitos, ator social, sujeito que é produtor e produto de sua cultura. A autora reflete sobre a atuação dos Pedagogos e descreve a atuação do Professor de Educação Física como um provedor do desenvolvimento motor unicamente, visão esta que se quer desconstruir em favor de uma Educação emancipatória.

Em sua pesquisa Kishimoto (2007), verificou que Professores das Creches (Pedagogos) acreditam que o brincar não pode fazer parte das atividades educativas. O brincar, é tarefa para fora da sala, uma obrigação do Professor de Educação Física, porque o brincar nada mais é do que um exercício muscular. Interagir com as crianças por meio das brincadeiras não é papel dos Pedagogos/Professores de sala. A autora, relata também, as dificuldades que esses profissionais enfrentam em compreender o lúdico, atribui tal fato, em grande parte, ao currículo dos cursos de Magistério e

Pedagogia, que são cheios de conteúdos e não buscam uma qualificação profissional para a compreensão e inserção do lúdico no trabalho pedagógico.

Por isto Batista (1998) e Agostinho (2003), em suas pesquisas empíricas constataram uma grande perda de possibilidades pedagógicas, educacionais nas Creches pela falta dos adultos se envolverem com as brincadeiras das crianças. Os adultos colocam-se apenas no papel de espectadores nas brincadeiras, quando muito, com a função de controlar e vigiar. Interferem quando ocorre problemas, acidentes ou conflitos entre as crianças.

Em muitas Creches, a função de brincar é quase que exclusivamente do Professor de Educação Física. Dificilmente vemos os outros Professores brincando com as crianças no parque de ser super herói, ou de ser filhinho numa brincadeira de faz-de-conta, etc. Porém, na Educação Física, o Professor assume estes papéis e este é muitas vezes, o momento em que a criança, através da brincadeira, vai assumindo posturas, construindo valores, criando e recriando regras, transformando o ambiente, se emancipando. Sendo assim, o brincar com um adulto passa a ter dia e hora marcadas, Pedagogos não querem brincar, querem deixar brincar ou escolarizar, e justamente esses Pedagogos têm a responsabilidade pela formação das crianças nas Creches, sendo o contato ou a permanência do Professor de Educação Física com as crianças reduzido a menos de 1/10 do tempo dos Pedagogos. (Kishimoto, 1998).

O Pedagogo tem seu valor na Instituição de Educação Infantil e isso é inquestionável, o que se deve apurar é que, se é certo que as crianças que nesta faixa etária no seu crescer e se desenvolver com consciência individual e social não realizam isso fundamentalmente por um “brincar e Se-movimentar”, não seria de se questionar então, que, provavelmente o papel mais importante numa creche seja do profissional da Educação Física? No entanto, aqui não quero polemizar sobre a importância de papéis profissionais, mas passar um tipo de entendimento para o trabalho com crianças que, nas palavras de Maturana (2004), se fundamentam na “Biologia do Amor”, e que para mim, se expressa num livre e espontâneo “brincar e Se-movimentar”. Portanto, este tipo de compreensão deve alcançar a todos os profissionais de uma creche seja Pedagogos ou Professores de Educação Física. Espera-se que os cursos de formação profissionais

para ambas as áreas muito em breve, contribuam para que isso aconteça numa boa integração profissional.

Sabe-se da dificuldade, especialmente, nos curso de Educação Física para uma formação especificamente voltada para a Educação Infantil. Portanto, tem-se uma certa urgência em reformular os cursos de graduação para que possam atender estudos com mais profundidade e seriedade as questões da criança e sua Educação, como é o caso das Creches.

Utilizando a brincadeira como atividade essencial, e até vital, e ainda apoiado numa concepção educacional verdadeiramente preocupada com a emancipação do ser humano, teremos certamente um profissional de Educação Física valorizado e seu trabalho constituindo-se numa área de conhecimento fundamental para as crianças da Creche.

Nestas perspectivas, até aqui apresentadas para as Creches, evidenciei apenas os temas espaço, tempo, material e papel do professor de Educação Física. Outras importantes temáticas poderiam também ser abordados por se encontrar intimamente relacionado e até imbricado com as temáticas abordadas, como, por exemplo, o papel dos demais professores e atuantes numa Instituição de Educação Infantil, os pais, e muitas outras atividades que não são muito evidenciadas, nem mesmo em pesquisas do gênero, como as atividades extra-classe. Porém, como minha intenção era promover uma nova compreensão teórico-metodológica do trabalho profissional do Professor de Educação Física destas instituições, a partir de fundamentos filosóficos e educacionais do “brincar e Se-movimentar” e, pela poucas opções teóricas para esse desenvolvimento, não foi possível tornar esta pesquisa mais abrangente.

#### 4.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante esses dois anos de pesquisas, o que mais se tornou significativo para mim, foi o fato de perceber e espero ter aprendido que para entender as crianças, e também “o outro”, não basta apenas olhar com os olhos. É preciso sentir, em todos os sentidos, é preciso sonhar, imaginar, fantasiar junto delas, usar a intuição.

Foi um árduo processo de pesquisa, iniciado com muitos questionamentos, que foram aos poucos, sendo decifrados, como uma carta enigmática, mas que ao mesmo tempo, suscitaram em outros tantos. Isso me fez descobrir a dor e a delícia de se fazer pesquisa, pois quando se imagina estar diante das respostas, se percebe mais cem questionamentos, como as cem linguagens da criança. E aí, é preciso ter firmeza para seguir o seu propósito e deixar guardado para que possam ser decifrados por outros, ou por você mesmo, em um outro tempo os diversos enigmas que se põem durante uma pesquisa. Por isso, digo dor e delícia, a dor de deixar de “lado” os enigmas que deliciosamente descobrimos.

Difícil foi também aceitar que durante esse dois anos de pesquisa teria mais um desafio: trabalhar como professora de Educação Física, numa carga horária de 40 horas. O que a princípio me causou angústia, por perceber que poderia deixar minha pesquisa em segundo plano e não fazer jus ao curso de mestrado, no qual é tão concorrido e bem conceituado. No entanto, as leituras, as conversas com meu orientador, e a presença dele no meu local de trabalho, me ajudaram a perceber que esse contato seria vital para a pesquisa, pois se constituía no elo entre teoria e prática, o que reforçaria minha pretensão em apontar caminhos teórico-metodológicos para uma Educação Física emancipatória na primeira infância.

Contudo, iniciei este processo realizando um breve resgate histórico sobre meus objetos de estudo, começando pela criança. Desde os primeiros registros históricos, havia a presença de crianças, embora, como descreveu Ariès, inexistisse o sentimento de infância. Deste resgate, pode-se perceber que hoje existe uma preocupação maior em conhecer a criança. Atualmente, a Sociologia, Antropologia, Psicologia, Pedagogia estão entre as áreas de conhecimento que mais tem buscado contribuir. “[...] há ainda no senso comum, na produção científica e nas políticas públicas de assistência e proteção à infância, a idéia de que a criança é o futuro”. (Silva, 2005, p. 43). No entanto, a preocupação nestes estudos ainda tem forte ligação com o futuro, no preparar a criança para algo ou em vê-la como quem pode realmente “salvar a humanidade”, estes estudos mostram que parece existir sempre uma intencionalidade adulta no trato com a criança, que deve ser superada, mas que é no fundo mascarada, e que mesmo que



tenham trazido inegáveis contribuições me parece ver a criança como um “infans”, etimologicamente, o que não fala.

Portanto, o resultado desta pesquisa foi realmente uma descoberta. Assim, como nas pesquisas empírico-analíticas, se faz experiências com dados materiais e depois da manipulação destes dados alcança-se um novo produto, esperado ou não, aqui também se fez muitas experiências. Experiências complexas e sem dados objetivos. Foram experiências que se fundamentaram no diálogo. Diálogo de atores teóricos com quem mais se discutiu e atores empíricos que entraram apenas na exemplificação/confirmação do diálogo com os atores teóricos. Então qual foi a grande descoberta? A descoberta foi o fato de que já suspeitava, porém, a pesquisa, o relacionamento com muitos teóricos e as observações do dia a dia numa Creche, revelou que nada ainda se evidenciou melhor para dialogar, perceber, participar, auxiliar, enfim, conhecer a vida de uma criança do que em seu “brincar e Se-movimentar”. É neste “brincar e Se-movimentar” que ela mesma se percebe, se relaciona, enfim, dialoga com o mundo, os outros e consigo mesma. Por isso tentei passar a idéia de que os atributos humanos, especialmente na criança, do “brincar e Se-movimentar”, se configurem realmente numa concepção teórica mais ampla. Estes atributos devem ser entendidos, não apenas num simples fazer da criança, mas quase como a própria vida da criança. Não é o “brincar e Se-movimentar”, no seu sentido objetivo que interessa, mas, a criança que “brinca e se-movimenta”, em um contexto pessoal e situacional, onde identidade individual e social se equilibram constantemente. Este relacionamento da criança em seu “brincar e Se-movimentar”, constatou-se, é sempre dialógico, porque a base de relacionamento desta conduta dialógica torna-se visível, observável num mundo objetivo. E é este mundo que a criança procura interpretar, descobrir, que se constitui o motivo de diálogo e, em função deste diálogo, uma constituição de sentidos e significados para a vida. Portanto, se as possibilidades de um livre “brincar e Se-movimentar” forem reduzidas em função de atividades didáticas pré-estabelecidas a criança perde a possibilidade da descoberta de importantes sentidos e significados para sua vida e que permitisse o desenvolvimento de uma consciência individual e social mais emancipada.

Saliento mais uma vez que a tentativa desta pesquisa de trabalhar com os atributos humanos do “brincar e Se-movimentar” foi realmente para, pelo menos, iniciar o desenvolvimento de uma concepção teórico-metodológica com o objetivo de melhor compreender e atuar com crianças nas Instituições chamadas Creches. Com isso, também, se descobriu que o desenvolvimento destes atributos humanos não pertencem exclusivamente ao profissional da Educação Física, mas a todos os profissionais atuantes nestas instituições, incluindo-se aqueles que ainda precisariam estar presentes e, em geral, não estão. Profissionais como psicólogos, assistentes sociais, entre outros, além de uma maior participação dos próprios pais. O “brincar e Se-movimentar” representa a vida da criança quando desperta, portanto, limitar estas possibilidades, é limitar-lhe a vida. Isso não significa que para a criança atender plenamente a estes atributos humanos, ela teria que estar sempre correndo, se agitando ou se - movimentando corporalmente. Como já mencionei, o “brincar e Se-movimentar” é uma concepção teórica, um entender a criança em seu “ser/estar assim” no mundo. O que a criança é, o que ela realiza, no que ela pensa e sente, envolve sempre algo de brincar ou “Se-movimentar”. Portanto, mesmo quando desenha, pinta, ou realiza coisas que não necessariamente exige uma participação corporal mais intensa, ela está num “brincar e Se-movimentar” porque estes atributos lhes confere o que a vida tem de sentido e significado e o que o mundo lhes oferece para conquistar estes sentidos e significados.

Por último, resta dizer, que este trabalho não foi apenas uma experiência muito significativa de pesquisa, de atividade acadêmica, mas de vida e de novas relações com meu próprio trabalho numa Creche. Foi uma experiência de auto-conhecimento, pois conforme a própria concepção filosófica de fundo adotada, a fenomenologia, não se conhece o outro e o mundo, se nós não nos auto-conhecemos. E foi gratificante conhecer a criança a partir de mim mesma. Foi por isso também que procurei conhecer um pouco mais da “sabedoria oculta” que existe em toda criança, que só pode ser percebida a partir deste auto-conhecimento. Por sua vez, através disso, pude levar para as crianças não apenas uma visão didática e científica do seu ser e fazer, mas, principalmente, emoções, sentimentos, percepções intuitivas e sensíveis apenas a aqueles que reaprenderam a sentir não apenas com os aparelhos dos sentidos

corporais especializados, mas de coração e mente abertos para o mundo, no caso, para a vida e o mundo da criança.

O Calvin, provocador de minhas idéias sobre a escola, recebeu, dentro de uma caixa, um presente. Não gostou de presente e o deixou de lado. Mas ficou encantado com a caixa! A escola foi, pra mim, como o presente de Calvin. Não me entusiasmou. Mas gostei da caixa, o mundo que a cercava. Havia tantas coisas para conhecer, tantas coisas para fazer! Explorar o mundo, andar por lugares desconhecidos, fazer meus próprios brinquedos. Foram essas atividades extra-escola que me fizeram pensar. Eu tinha vocação de Professor Pardal inventor. Aos seis anos, desmontei, secretamente, o relógio de pulso de minha mãe. Naquele tempo os relógios de pulso eram jóias caras. Desmontei pensando que poderia montá-lo de novo. Não consegui. Minha mãe não ficou brava, o que me estimulou a desmontar para ver como as coisas eram por dentro. Mas as coisas que me fascinavam, que provocavam minha curiosidade e a vontade de desmontar, não se encontravam na escola... (Ruben Alves, 2005, p. 13).

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M..Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, T. W. Educação e Emancipação. 3.ed., Rio de Janeiro, Terra e Paz, 2003.

AGOSTINHO, K. A. O espaço da creche: que lugar é este? 2003. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

ALVES, R. Educação dos Sentidos. Campinas, Versus, 2005.

ALVES, R.; DIMENSTEIN, G. Fomos maus alunos. 7. ed., Campinas, Papirus, 2005.

ARIÈS, P. História social da criança e da família. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro, Ed. LTC, 1981.

ARROYO C., Miguel G. Da escola carente a escola possível. 2. ed. São Paulo, Loyola, 1986.

AZEVEDO, H. H. O, SCHNETZLER, R. P. O Binômio Cuidar-Educar na Educação Infantil e a Formação Inicial de seus Profissionais. 2006. Disponível em [www.anped.org.br/28/textos/gt07/gt071011int.doc](http://www.anped.org.br/28/textos/gt07/gt071011int.doc) - Acessado em 20-03-2007.

BATISTA, R. A rotina no dia-a-dia da creche : entre o proposto e o vivido. 1998. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BENJAMIN, W. Reflexões: a criança, o brinquedo, a Educação. Tradução de Marcus Mazzari. 4. ed. São Paulo: Summus, 1984.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação. No. 19, Jan,Fev,Mar,Abr, 2002, p. 20 - 28.

BRASIL. Constituição : Republica Federativa do Brasil: 1988, Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.

BROUGÈRE, G. Brinquedo e Cultura. Tradução de Gisela Wajskop. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2006.

CASTELLANI FILHO, L. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. 4.ed. Campinas, Papirus, 1994.

CERISARA, A. B.; ROCHA, E. A. C.; SILVA FILHO, J. J. Educação Infantil: uma trajetória de pesquisa e indicações para avaliação de contextos educativos. In: Oliveira Formosinho e Kishimoto (org.). Formação em contexto: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira, 2002, p. 203-231.

CERISARA, A.B. – Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. In: SARMENTO, M. P. e CERISARA, A. B. Crianças e Miúdos: perspectivas sociológicas da infância e Educação. Porto, ASA editores, 2004, p. 35-53.

- COHN, C. Antropologia da criança. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2005.
- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo, Cortez, 1992.
- DALLARI, D. A., KORCZAK, J. O direito da criança ao respeito. São Paulo, Summus, 1986.
- DEMO, P. Pesquisa: princípio científico e educativo. São Paulo, Cortez, 1990.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre, ArtMed, 1999.
- ELIAS, M. C. Celestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação. 6. ed. Petrópolis, Vozes, 2002.
- ESCANFELLA, C. M. Uma Contribuição da Sociologia da Infância para Pesquisas em Comunicação. In: Intercom2005 - Ensino e Pesquisa em comunicação - XXVIII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 2005, Rio de Janeiro. Anais Intercom2005 - XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2005. Disponível em <http://reposcom.portcom.intercom.org.br/dspace/bitstream/1904/17037/1/R0333-1.pdf> - Acessado em 05-10-07.
- FANTIN, M. No mundo da brincadeira : jogo, brinquedo e cultura na Educação infantil. Florianópolis, Cidade Futura, 2000.
- FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro. São Paulo, Scipione, 1989.
- FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro : teoria e pratica da Educação Física. 2. ed. São Paulo, Scipione, 1991.
- GÉLIS, J. A individualização da criança. In: ARIÈS, P. e CHARTIER, R. História da vida privada. Tradução de Hildegard Feist. 8. ed. São Paulo, Companhia das Letras, 2001, v. 3, p. 311-328.
- GOBBI, M. Lápis vermelho é coisa de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e Educação infantil. Campinas, SP. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, 1997. Disponível em <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000114737>. Acessado em 10-10-07.
- HADDAD, L. A creche em busca de identidade: perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo. 2. ed. São Paulo, Loyola, 1993.
- HEINKEL, D. O brincar e a aprendizagem na infância. Ijuí, Unijuí, 2003.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. Textos pedagógicos sobre o ensino da Educação Física. 2. ed. Ijuí, Unijuí, 2003.

KISHIMOTO, T. M. (org). O Brincar e suas Teorias. São Paulo, Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, T. M., BOMTEMPO, E. Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação. 3. ed. São Paulo, Cortez, 1999.

KISHIMOTO, T. M. A LDB e as Instituições de Educação Infantil: Desafios e Perspectivas. Disponível em ><http://www.usp.br/eef/rpef/Supl42001/v15s4p7.pdf><. Acessado em 20-10-06.

KISHIMOTO, T. M. Escolarização e brincadeira na Educação Infantil. Disponível em ><http://ssooweb01.univali.br/prof/ROSANE%20MARIA%20DE%20GODOY/Escolariza%C3%A7%C3%A3o%20e%20brincadeira.pdf><. Acessado em 04-01-07.

KRAMER, S.; SOUZA, S. J. Educação ou tutela?: a criança de 0 a 6 anos. São Paulo, Loyola, 1988.

KRAMER, S. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 4. ed. São Paulo, Cortez, 1992.

KUHLMANN JUNIOR, M. Infância e Educação infantil: uma abordagem histórica. 3. ed. Porto Alegre, Mediação, 2004.

KUNZ, E. Práticas Didáticas para um “Conhecimento de Si” de crianças e jovens na Educação Física. In: KUNZ, E. (org.). Didática da Educação Física 2. Ijuí, Unijuí, 2002, p. 15-52.

KUNZ, E. Educação Física: Ensino e Mudança. 3. ed. Ijuí, Unijuí, 2004.

KUNZ, E. Pedagogia do Esporte, do Movimento Humano ou da Educação Física? In: KUNZ, E; TREBELS, A. (org.) Educação Física Crítico Emancipatória. Com uma Perspectiva da Pedagogia Alemã do Esporte. Ijuí, Unijuí, 2006, p. 11-22.

KUNZ, E. Criança: Mundo de Vida e Mundo de Movimento. Florianópolis, 16 p, 2007. Trabalho não publicado.

LANDAU, G. O Esporte e os Mundos de Vida: Os Movimentos Esportivos que se Ancoram no Mundo da Vida e seus Significados para a Educação Física. In: KUNZ, E; TREBELS, A. (org.) Educação Física Crítico Emancipatória. Com uma Perspectiva da Pedagogia Alemã do Esporte. Ijuí, Unijuí, 2006, p. 143-161.

LIMA, M. S. A cidade e a criança. São Paulo, Nobel, 1989.

MACHADO, I. L. Educação Montessori: de um homem novo para um mundo novo. São Paulo, Pioneira, 1980.

MARAUN, H. K. Ensino-Aprendizagem Aberto às Experiências. Sobre a Gênese e Estrutura da Aprendizagem Autodeterminada na Educação Física. In: KUNZ, E; TREBELS, A. (org.) Educação Física Crítico Emancipatória. Com uma Perspectiva da Pedagogia Alemã do Esporte. Ijuí, Unijuí, 2006, p. 177-202.

MARQUES, M. O. Escrever é preciso : o princípio da pesquisa. 4. ed. Ijuí, Unijuí, 2003.

MATURANA, H.; VERDEN ZOLLER, G. Amar e Brincar: Fundamentos Esquecidos do Humano. São Paulo, Editora Palas Athenas, 2004.

MCLAREN, P. Rituais na Escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na Educação. Petrópolis, Vozes, 1991.

MERLEAU-PONTY, M. Psicologia e pedagogia da criança: Curso da Sorbonne 1949-1952. Tradução de Ivone Benedetti. São Paulo, Martins Fontes, 2006.

MEURER, C. M. A. Creche domiciliar : nem escola, nem família. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1994.

MONTESSORI, M. A criança. 3a. ed. Rio de Janeiro, Internacional Portugalia, 1966.

MUNARIM, I. Brincando na escola : o imaginário midiático na cultura de movimento das crianças. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

OAKLANDER, V. Descobrendo Crianças, a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes. São Paulo, summus editorial 1980.

OLIVEIRA, P. H. F. Os filhos da falha: assistência aos expostos e remodelação das condutas em Desterro (1828-1887). Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

OLIVEIRA, V. B. Rituais e Brincadeiras. Petrópolis, Vozes, 2006.

OSTETTO, L. E. Educação infantil em Florianópolis. Florianópolis, Cidade Futura, 2000.

PINTO, M. S, ROCHA M. L. Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional. Ijuí, Unijuí, 2000.

PRADO, P. D. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e Educação infantil. In: FARIA, A. L. G, DEMARTINI, Z. B. F, PRADO, P. D. Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. 2. ed. Campinas, Autores Associados, 2005, p. 93-111.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. Código de Obras e Edificações de Florianópolis. Lei Complementar n. 060/2000. Cap.IV, seção XVII, art. 125, § 1º.

Florianópolis, 2000. Disponível em < [http://www.cmf.sc.gov.br/codigo\\_de\\_obras.rtf](http://www.cmf.sc.gov.br/codigo_de_obras.rtf)>. Acessado em 18-10-06.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Infantil. Creche Joaquina Maria Peres. Projeto Político Pedagógico, Florianópolis, 2006.

RECH, I. P. F. “Atividades” na Educação Infantil e Posturas Educativas. In: MARTINS FILHO, A. J. (org.) Criança pede respeito: Temas em Educação Infantil. Porto Alegre, Mediação, 2005, p. 77-108.

ROCHA, E. A.C. – A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e Perspectiva de consolidação de uma pedagogia. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1999.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel J. & PINTO, Manuel (coord.). As crianças: Contextos e Identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1998, p. 9-30.

SAYÃO, D. T. Educação Física na pré-escola: da especialização disciplinar a possibilidade de trabalho pedagógico integrado. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

SAYÃO, D. T. Infância, Educação Física e Educação Infantil. In: Síntese da Qualificação da Educação Infantil. Florianópolis: SME, 2000, p. 36-41.

SAYÃO, D. T. O FAZER Pedagógico do/a Professor/a de Educação Física na Educação Infantil. In: Formação em Serviço: Partilhando saberes, vislumbrando novas perspectivas, Florianópolis: SME, 2004, p. 29-33.

SILVA, A. M. A Educação Física na Educação Infantil: Algumas Reflexões – texto preliminar. Florianópolis, s.d. (mimeo).

SILVA, M. R. Trama doce-amarga: (exploração do) trabalho infantil e cultura lúdica. São Paulo, Hucitec, 2003.

SILVA, M. R.; VAROTTO, M. A. Brinquedo e Indústria Cultural: sentidos e significados atribuídos pelas crianças. Florianópolis: Revista Motrivivência, ano XVI, no. 23, Dezembro 2004, p. 169-190.

SILVA, M. R. Infância empobrecida no Brasil, o neoliberalismo e a exploração do trabalho infantil: uma questão para a Educação Física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 26, no. 3, Maio 2005, p. 11-57.

SOUTO MAIOR, S. D. A brincadeira e suas possibilidades na Educação infantil. Monografia de Especialização. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.



STEINER, R. Andar, falar, pensar: a atividade lúdica. 7. ed. São Paulo, Antroposófica, 2005.

STEININGER, I. J. Quando tudo começa: o momento da acolhida das crianças na creche. Monografia de Especialização. Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

STEMMER, M. R. G.; WIGGERS, V. A Infância, a Educação Infantil e a Formação dos Educadores: Algumas Considerações. In: Síntese da Qualificação da Educação Infantil. Florianópolis: SME, 2000, p. 17-19.

TREBELS, A. A Concepção Dialógica do Movimento Humano – uma teoria do “Semovimentar”. In: KUNZ, E. e TREBELS, A. (org). Educação Física crítico emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte. Ijuí, Unijuí, 2006, p. 23-48.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, G. Brincar na pre-escola. São Paulo, Cortez, 1995. 119p

WIGGERS, I. D. Corpos desenhados : olhares de crianças de Brasília através da escola e da mídia. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

WINNICOTT, D. M. A criança e o seu mundo. 6.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982.