

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Área de Concentração: Metodologia de Ensino

# ATIVIDADES DE MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Andreia Cristina Metzner

São Carlos  
2004

# ATIVIDADES DE MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Área de Concentração: Metodologia de Ensino

# ATIVIDADES DE MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Aluna: Andreia Cristina Metzner  
Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Aparecida Mello

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Educação.  
(Campo de pesquisa: Metodologia de Ensino)

São Carlos  
2004

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

M596am

Metzner, Andreia Cristina.

Atividades de movimento na educação infantil / Andreia  
Cristina Metzner. -- São Carlos : UFSCar, 2004.  
127 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São  
Carlos, 2004.

1. Educação infantil. 2. Movimento. 3. Crianças. 4.  
Perspectiva histórico-cultural. I. Título.

CDD: 372(20<sup>a</sup>)

---

Orientadora

Profa. Dra. Maria Aparecida Mello

*“Dedico essa dissertação aos meus pais, retribuindo o carinho, a atenção, o amor e a dedicação que recebi em todos os momentos da minha vida”.*

## **AGRADECIMENTOS**

Meus agradecimentos são para aquelas pessoas que, de alguma forma, se envolveram com este trabalho:

Agradeço ao meu pai Ademir Metzner e à minha mãe Henedina de Lourdes de Souza Metzner pelo incentivo, apoio e carinho que recebi durante todos esses anos.

Ao meu irmão Anderson Metzner e a todos os meus familiares que me estenderam as mãos quando mais precisei.

Ao Cleber Escudero Domingos, namorado e amigo, pelo seu companheirismo, amor e paciência tanto nos momentos tranquilos como nos mais conturbados.

A Profa. Dra. Maria Aparecida Mello, amiga e orientadora, que com competência e dedicação, me ajudou a desenvolver este trabalho.

Ao Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu e a Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Itacy Salgado Basso, que ofereceram importantes contribuições no Exame de Qualificação, permitindo que aspectos da versão, naquele momento apresentada, pudessem ser revistos e melhorados.

As minhas amigas Alessandra Ruiz Basso, Daniela da Rosa Araújo, Gisele Carvalho e Luana Nóbrega de Andrade por terem me apoiado e consolado nos momentos em que as lágrimas foram inevitáveis.

E, principalmente, agradeço a Deus por ter me dado saúde, força e coragem para prosseguir esse caminho, ao mesmo tempo, árduo e envolvente.

**Obrigada!**

## RESUMO

Ao analisarmos o estado atual do conhecimento na área de Movimento na Educação Infantil, percebemos a necessidade de uma investigação aprofundada, principalmente no que se refere aos conteúdos trabalhados nesta área com crianças de zero a seis anos de idade. A presente pesquisa tem como objetivos analisar a concepção de conteúdo presente no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e discutir como as atividades de Movimento podem se caracterizar como conteúdo nesse nível de ensino, na perspectiva histórico-cultural. Os conteúdos arrolados na proposta do MEC não são especificados com clareza, permitindo que diversas posturas pedagógicas sejam assumidas pelos professores de Educação Infantil. Longe de representar algo dado para desenvolver tecnicamente, ou a seleção de conhecimentos pertencentes a diversos âmbitos do saber elaborado e formalizado, o conteúdo do currículo deve ser visto como partes da cultura acumulada pela sociedade ao longo de sua história. Utilizamos como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica uma vez que este trabalho é de natureza teórica. Vimos que a brincadeira é a atividade principal da criança, ou seja, o seu desenvolvimento governa as principais mudanças nos processos psíquicos e na personalidade das crianças pequenas. A brincadeira é uma atividade que se realiza por meio de ações e são os movimentos que dão sentido a essas ações. O Movimento constitui o suporte de toda a estruturação da atividade psíquica. Portanto, o Movimento sendo trabalhado de forma intencional, inserido no contexto da brincadeira, torna-se uma categoria central no desenvolvimento da atividade da criança.

## **ABSTRACT**

Analyzing the actual state of the knowledge in the Movement area in the Infantile Education, we perceive the need of a deep investigation, mainly in that is related to the contents worked in this area with children from zero to six years old. The present research has as objectives to analyze the conception of the content present in the National Curricular References for the Infantile Education and to discuss how the movement activities can be characterized as content in this education level, using historic-cultural perspectives. The contents enrolled in the proposal of the MEC are not specified with clearness, allowing diverse pedagogical positions to be assumed by the teachers of Infantile Education. Far from representing something given to technically develop, or the selection of knowledge that belongs to diverse elaborated and formalized knowing scopes, the curricular content must be seen like parts of the culture accumulated by the society throughout its history. We took the bibliographical research as methodological procedure, once that this work is of theoretical nature. We saw that playing is the main activity of the child, in other words, its development governs the main changes in the psychic processes and in the personality of the small children. The playing is an activity that is carried through by means of actions and the movements give sense to these actions. The movement constitutes the support for all the construction of the psychic activity structure. Therefore, the movement been worked by intentional way, inserted in the playing context, becomes a central category in the development of the children activity.

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	1
1.1 Hipótese .....	6
1.2 Questão de Pesquisa .....	6
1.3 Objetivos .....	6
1.4 Estrutura do Trabalho.....	7
2 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: UM BREVE HISTÓRICO .....	9
2.1 O Sentimento de Infância .....	9
2.2 A Educação Infantil .....	18
3 CURRÍCULO E CONTEÚDO .....	31
3.1 Currículo.....	31
3.2 Conteúdo .....	39
4 A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY .....	45
4.1 Desenvolvimento Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural .....	49
4.2 Aprendizagem e Desenvolvimento .....	55
5 A ATIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL .....	61
5.1 A Atividade Principal da Criança .....	61
5.2 A Brincadeira como Atividade Principal .....	65
6 O MOVIMENTO COMO CONTEÚDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	73
6.1 Movimento .....	73
6.2 Movimento e a Atividade Principal da Criança .....	75
6.3 Movimento na Creche .....	79
6.3.1 Bebês .....	79

6.3.2 Primeira Infância .....	82
6.4 Movimento na Pré-Escola .....	87
7 METODOLOGIA .....	91
8 REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	94
8.1 Apresentação .....	94
8.2 Pressupostos Teóricos .....	97
8.3 Finalidade da Educação Infantil .....	100
8.4 Concepção de Criança .....	102
8.5 Papel do Professor .....	104
9 AS CONCEPÇÕES DE CONTEÚDO E DE MOVIMENTO QUE ORIENTAM O REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL .....	107
9.1 Eixo de Trabalho: Movimento .....	109
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	118
11 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	123

## 1-) INTRODUÇÃO

O meu interesse pelo tema, centrado na área de Movimento e na Educação Infantil, surgiu durante a graduação em Educação Física na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e tornou-se mais intenso quando comecei a atuar como professora de Educação Física na Educação Infantil.

No decorrer do curso notei que se falou pouco sobre atividades de Movimento para as crianças de 0 a 6 anos de idade. Além disso, não havia nenhuma disciplina que tratasse, especificamente, desse assunto.

No início do ano de 1999, uma escola particular de São Carlos, fez uma seleção para contratar estagiários do curso de Educação Física. O objetivo da escola era oferecer estágio remunerado para dois alunos da UFSCar matriculados no curso de Licenciatura em Educação Física, um para atuar no período da manhã e outro no período da tarde, auxiliando os professores responsáveis por essa disciplina.

Quando soube desse estágio, resolvi participar da seleção e, felizmente, fui uma das selecionadas. Assim, durante todo o ano letivo acompanhei as aulas do professor de Educação Física tanto para as turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental quanto para as da Educação Infantil. Fiquei muito satisfeita em ser escolhida para esse estágio pois, o meu objetivo, naquele momento, era conhecer melhor esse campo de trabalho, identificando os prós e os contras das várias atividades desenvolvidas.

Nessa escola eram ministradas duas aulas semanais de Educação Física para o Ensino Fundamental e apenas uma aula semanal para a Educação Infantil. Isso me deixou intrigada, e me fez questionar: Porque a Educação Infantil tem menos aulas de Educação

Física? Será que as crianças do Ensino Fundamental necessitam de mais atividades de Movimento do que as crianças menores de 6 anos? Será que uma aula semanal de 40 minutos é capaz de promover alguma mudança significativa no desenvolvimento das crianças pequenas?

Além disso, observei durante o estágio, que o professor não tinha muita segurança em ministrar as aulas de Educação Física para as crianças da Educação Infantil. Ele sempre estava desenvolvendo as mesmas atividades (corre cutia, cantigas de roda, pular corda, queimada e pega-pega) ou então levava as crianças para uma sala onde tinha brinquedos diversos. Em nenhum momento, ele procurou inovar a sua aula.

No ano seguinte a esse estágio, concluí a graduação e, logo em seguida, fui contratada para atuar como professora de Educação Física em uma escola privada de Educação Infantil. Durante um ano, ministrei atividades de Movimento para crianças de 2 a 6 anos de idade. Nesse trabalho pude observar as diferentes maneiras com que as crianças reagiam frente às atividades propostas. Essa observação contribuiu para que eu refletisse sobre a minha prática pedagógica e buscasse novas atividades, estratégias de ensino e conteúdos, pois era nítida a importância dos movimentos no desenvolvimento daquelas crianças.

Entre uma aula e outra, eu observava as ações das demais professoras e percebi que as crianças apenas tinham liberdade de movimentos durante as atividades que desenvolviam em minhas aulas e durante o parque, o restante do tempo permaneciam dentro das salas, realizando atividades do tipo escolar. As crianças passavam o dia todo sentadas, quietas, sem poderem circular pela sala, fazendo atividades mimeografadas de acordo com a apostila adotada pela escola. Notei que as atitudes das professoras estavam

voltadas à produção de trabalhos padronizados, sem que houvesse oportunidades de criação própria das crianças, não as incentivando a refletirem sobre suas idéias.

Então, surgiram outros questionamentos: Quais conteúdos devem ser priorizados na Educação Infantil? As atividades de Movimento devem ser proporcionadas apenas pelo professor de Educação Física? O objetivo da Educação Infantil é preparar as crianças para o Ensino Fundamental?

Esses questionamentos e observações desencadearam a necessidade de ler sobre a Educação Infantil, que nas últimas décadas, tem se expandido no Brasil e em muitos outros países.

Grandes passos foram dados em relação à educação de crianças de 0 a 6 anos de idade, porém ainda falta clareza sobre os objetivos dessas instituições e das pessoas que nelas trabalham. Além disso, em nosso país, o atendimento à essa faixa etária ainda é precário tanto quantitativa como qualitativamente, pois além de existir um elevado número de crianças de 0 a 6 anos de idade que não recebem atendimento em creches e pré-escolas, também encontramos problemas na integração do cuidar e educar (OLIVEIRA,1994; CERISARA, 1999; KHULMANN JR, 1998; KRAMER, 2001).

A história da Educação Infantil em nosso país mostra que a defesa de uma concepção mais assistencialista ou mais educativa para o atendimento, realizado em creches e pré-escolas, tem relação direta com a classe social das crianças por elas atendidas. Assim, enquanto para as crianças mais pobres era proposto um cuidado mais voltado à satisfação de necessidades de guarda, higiene e alimentação, às crianças da classe média e alta eram oferecidas atividades escolares.

Nessa dicotomização, as atividades ligadas ao corpo, à higiene, ao sono, à alimentação das crianças eram desvalorizadas e diferenciadas das atividades consideradas pedagógicas, as quais eram mais importantes (CERISARA, 1999).

Somente quando segmentos da classe média foram procurar atendimento em creche para seus filhos é que esta instituição recebeu força para aprofundar a discussão de uma proposta pedagógica superadora da dicotomia entre o cuidar e o educar (OLIVEIRA, 1994).

Essa procura da classe média ocorreu devido ao contexto econômico e político presente nas décadas de 70 e 80 que propiciou um movimento de luta pela democratização da educação pública brasileira, realizado, principalmente, pelos operários e pelas feministas (OLIVEIRA, 1994).

Essa luta culminou na inserção da Educação Infantil na Constituição de 1988, a qual reconheceu a educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e a garantia desse atendimento como dever do Estado.

Esta lei coloca a criança no lugar de sujeito de direitos em vez de tratá-la, como ocorria nas leis anteriores a esta, como objeto de tutela. É claro, que existe uma distância entre a proclamação de direitos na forma de lei e a sua consolidação prática, porém esse foi um marco decisivo para o início de uma longa busca do verdadeiro caráter que as instituições de Educação Infantil devem assumir (CERISARA, 1999).

A partir da década de 80 até a década de 90, houve um intenso trabalho que resultou na definição do Estatuto da Criança e do Adolescente e nas discussões a respeito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que foi promulgada no ano de 1996.

Esta nova LDB, também pela primeira vez, introduziu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, vindo esta a se constituir em um nível de ensino.

Nela, a Educação Infantil, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os 6 anos de idade, e deve ser ofertada em creches para as crianças de até 3 anos de idade e em pré-escolas, para as crianças de 4 a 6 anos de idade. Essa primeira etapa da Educação Básica, mesmo não sendo obrigatória, passa a constituir-se em um direito da criança e um dever do Estado, fazendo parte da concepção geral de Educação no País.

A partir daí, a educação de crianças pequenas passou a fazer parte do processo educacional. Na estrutura do poder público municipal, as creches passaram das Secretarias do Bem-Estar Social para as Secretarias Municipais de Educação e Cultura. Esta mudança provocou o reconhecimento das instituições de Educação Infantil como locais que propiciam uma educação de qualidade para as crianças pequenas, além disso, o Ministério de Educação e Cultura estabeleceu critérios e padrões de qualidade para o funcionamento dessas instituições (MELLO, 2001).

Todas essas evidências geraram uma série de dúvidas que se relacionavam à minha formação em Educação Física. Assim, o Movimento na Educação Infantil tornou-se o principal tema de meu interesse e junto a esse, os conteúdos trabalhados com crianças pequenas.

## **1.1- HIPÓTESE**

O presente trabalho tem como pressuposto que as atividades de Movimento na Educação Infantil contribuem para o desenvolvimento do pensamento da criança pequena. Entretanto, o trabalho com atividades de Movimento precisaria ocorrer de maneira intencional, de forma a propiciar à criança oportunidade para refletir, fazer associações, exercer e desenvolver sua autonomia, questionar, confrontar-se com situações-problema, encontrar soluções com a mediação do professor, entre outras habilidades.

## **1.2- QUESTÃO DE PESQUISA**

Qual a concepção de conteúdo expressa no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil? As atividades de Movimento podem ser consideradas conteúdos na Educação Infantil e, qual a sua importância para este nível de ensino?

## **1.3- OBJETIVOS**

Os objetivos da pesquisa são:

- a) analisar a concepção de conteúdo presente na proposta do MEC para a Educação Infantil;
- b) discutir como as atividades de Movimento podem se caracterizar como conteúdo na Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural.

#### **1.4- ESTRUTURA DO TRABALHO**

No capítulo 1, apresento a introdução deste trabalho, delineando a origem, a questão de pesquisa e seus objetivos.

O referencial teórico, no qual se baseia a pesquisa, foi dividido em cinco capítulos. No capítulo 2 apresento um breve histórico da Infância e da Educação Infantil, apontando considerações sobre as diferentes concepções de infância, bem como, a origem e a história das instituições de Educação Infantil.

O capítulo 3, refere-se a questões sobre o currículo e o conteúdo, enfatizando que currículo não é apenas uma grade de disciplinas, e conteúdo uma mera lista de assuntos a serem aplicados, teoricamente, para a educação de crianças de 0 a 6 anos.

No capítulo 4 exponho alguns pontos que considero importantes referentes a teoria histórico-cultural de Vygotsky, dentre eles, o conceito de história e cultura, signos e instrumentos, desenvolvimento infantil e aprendizagem.

O capítulo 5 aborda o que é atividade principal da criança e o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil.

No capítulo 6 discuto o Movimento como conteúdo na Educação Infantil, delineando algumas considerações a respeito do desenvolvimento de crianças de 0 a 6 anos de idade.

O capítulo 7 refere-se à metodologia da pesquisa. Nessa parte do trabalho explico qual foi a metodologia utilizada para a coleta e análise dos dados, bem como, todos os passos para alcançar os objetivos determinados.

A descrição dos resultados obtidos e a análise dos dados foram divididos em dois capítulos. No capítulo 8, analiso os Pressupostos Teóricos, a Finalidade da Educação Infantil, a Concepção de Criança e o Papel do Professor, apresentados no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil). Em seguida, no capítulo 9, discuto as concepções de conteúdo e de Movimento abordadas nessa proposta.

No capítulo 10, finalizo este trabalho, tecendo algumas considerações sobre os resultados da pesquisa, que ao considerar a brincadeira como atividade principal da criança, o professor de Educação Infantil pode trabalhar intencionalmente vários conteúdos que são importantes para o desenvolvimento da criança, principalmente o Movimento, de maneira a dar sentido e significado às ações que estão inseridas no contexto da brincadeira.

## 2-) INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: UM BREVE HISTÓRICO

### 2.1- O SENTIMENTO DE INFÂNCIA

O sentimento e a valorização atribuídos a infância nem sempre existiram da forma como hoje são conhecidos e difundidos. De acordo com LAJOLO (2001) alguns registros mais antigos, quando comparados a outros contemporâneos, mostram que a infância foi diferentemente concebida e, conseqüentemente, tratada de maneira diferente em distintos momentos e lugares da história humana.

ARIÈS (1981) relata a transformação dos sentimentos de infância e de família a partir da análise de pinturas, testamentos, antigos diários, igrejas e túmulos. O autor acredita que antes do século XVII o sentimento de infância era inexistente e, mostrou que foi necessária longa evolução para que esse sentimento se firmasse nas mentalidades.

A respeito do sentimento de infância, KRAMER (2001, p.17) explica que:

*“Sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças; corresponde, na verdade, à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que distingue a criança do adulto e faz com que a criança seja considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento”.*

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. Nessa época, não existiam crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim, homens de tamanho reduzido.

KISHIMOTO (1990, p.55) comenta que:

*“Nas sociedades medievais, as crianças não mereciam nenhum destaque dentro do contexto social. Misturadas dentro da grande família composta pelos avós, tios, amigos, escravos, agregados e a família nuclear, elas rapidamente adquirem a condição de “adultos em miniaturas” e aprendem os ofícios do cotidiano em contato com o mundo dos adultos. O desconhecimento da infância como período que requer cuidados educativos especiais não exigiu da sociedade, até então, uma atenção com sua educação”.*

A infância era considerada um período de transição, logo era ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida.

A criança muito pequenina não contava, pois havia um alto índice de mortalidade. Nessa época, a morte da criança era sentida como um acidente banal que um nascimento posterior virá reparar.

Essa insensibilidade era justificada pelas condições demográficas da época. Como as crianças morriam em grande número, as pessoas não podiam se apegar aos filhos para não sofrerem depois. Dessa forma, a frieza dos pais e das mães servia de escudo sentimental contra os grandes riscos de ver desaparecer o objeto de sua ternura.

Porém, BADINTER (1985, p.87) inverte essa proposição corrente, argumentando que *“não é porque as crianças morriam como moscas que as mães se interessavam pouco por elas. Mas é em grande parte porque elas não se interessavam que as crianças morriam em tão grande número”.*

ARIÈS (1981, p.56) confirma esses dizeres mostrando que a infância era uma fase sem importância:

*“Ninguém pensava em conservar o retrato de uma criança que tivesse sobrevivido e se tornado adulta ou que tivesse morrido pequena. No primeiro caso, a infância era apenas uma fase sem importância, que não*

*fazia sentido fixar na lembrança; no segundo, o da criança morta, não se considerava que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança: havia tantas crianças, cuja sobrevivência era tão problemática. O sentimento de que se faziam várias crianças para conservar apenas algumas era e durante muito tempo permaneceu muito forte”.*

Podemos encontrar, nessa época, várias negligências responsáveis por esse número elevado de mortes infantis. Algumas dessas negligências foram apontadas por BADINTER (1985) e, entre elas, podemos citar as seguintes: numa época em que o aleitamento materno significava uma maior possibilidade de sobrevivência para a criança, a recusa da mãe a dar-lhe o seio era intensa; as mães argumentavam sobre a não amamentação de seus filhos: a amamentação era má para a saúde da mãe, pois o leite era um suco precioso necessário à sua própria conservação; era pouco digno amamentarem elas mesmas os filhos, tirar o seio a cada instante para alimentar o bebê era um gesto despuadorado; o choro do bebê perturbava a sensibilidade nervosa da mãe, etc. Assim, mal saído das entranhas maternas, o recém-nascido era entregue a uma ama.

As grandes famílias, com ajuda de um médico, escolhiam com cuidado a ama. Nas classes populares, quando começam as dores do parto é que o pai dirigia-se a procura de uma ama: *“Dirigia-se, então, aos vizinhos, percorre os mercados e as ruas, e fica com a primeira camponesa que aparece, sem examinar-lhe a saúde, ou o leite, sem sequer verificar se realmente o tem”* (BADINTER, 1985, p.121).

Dessa indiferença inicial segue-se uma situação catastrófica para as crianças colocadas em casa de amas. As mais pobres começavam a sofrer durante a viagem ao campo, pois amontoadas em carroças mal cobertas eram expostas ao frio, ao calor, ao vento

e a chuva. As crianças mais frágeis acabavam não resistindo a esse tipo de tratamento, chegando a morrer entre 5 e 15%, dependendo da estação do ano.

Aquelas que sobreviviam à viagem passavam a enfrentar outros sofrimentos. Como as amas eram obrigadas a trabalharem na lavoura, as mesmas passavam a maior parte do dia longe de casa, deixando as crianças sozinhas.

BADINTER (1985, p.123) mostra que:

*“Durante esse tempo, a criança fica totalmente abandonada a si mesma, afogada em seus excrementos, estrangulada como um criminoso, devorada pelos mosquitos... O leite que mama é um leite aquecido por um exercício violento, um leite ácido, seroso, amarelado. Assim os acidentes mais terríveis as põem a um passo do túmulo”.*

A alimentação dos bebês, assim como os cuidados e a higiene, era precária. Como as amas eram pobres, doentes e mal nutridas, os bebês eram alimentados, muitas vezes, com leite contaminado ou com restos de comida. Junto a essa má alimentação as amas também utilizavam narcóticos (xarope de diacódio, aguardente) para fazer as crianças dormirem e ficarem tranqüilas. Além disso, quando a alimentação não era fatal à criança, ela ainda precisava superar a sujeira e a falta de higiene. Há quadros que mostram crianças atoladas em seus excrementos durante horas e as amas deixavam de trocar as roupas das crianças, ou as palhas sobre a qual se deitavam durante semanas. Isso também provocava uma série de doenças (BADINTER, 1985).

Uma vez a criança entregue à ama, os pais se desinteressavam de sua sorte. A família não se empenhava muito em manter-se informada da saúde dos filhos que viviam com as amas.

Com todas essas negligências, a mortalidade das crianças menores de 1 ano chegava a um número superior a 25%, ou seja, a entrega à ama acabava sendo um infanticídio disfarçado (BADINTER, 1985).

As famílias da grande burguesia, que traziam as amas para suas casas, colaboravam com a mortalidade, pois privavam as amas de alimentarem os seus próprios filhos, obrigando essas mulheres a abandonarem os seus bebês a alguma pobre ama a quem as famílias burguesas não tinham coragem de entregar.

Naquela época, então, a prática de enviar as crianças para os cuidados das amas ocorria em todas as camadas da sociedade. BADINTER (1985, p.67) comenta que *“Dos mais pobres aos mais ricos, nas pequenas ou grandes cidades, a entrega dos filhos aos exclusivos cuidados de uma ama é um fenômeno generalizado”*.

As crianças que superavam esse período de alto índice de mortalidade, ou seja, assim que elas tinham condições de viver sem os cuidados da mãe ou da ama, ARIÈS (1981) conta que elas se misturavam ao mundo dos adultos. Os trajes e as brincadeiras da época comprovam o quanto a infância era pouco particularizada (ARIÈS, 1981). Assim que a criança deixava os cueiros, a faixa de tecido que era enrolada em torno de seu corpo, era vestida como os outros homens e mulheres de sua condição. A Idade Média vestia indiferentemente todas as idades, preocupando-se apenas em manter visíveis as hierarquias sociais.

Quanto às brincadeiras, apenas na primeira infância é que as crianças brincavam com brinquedos tipicamente infantis, como por exemplo, o cavalo de pau, o catavento ou o pião. Após esse período, a criança jogava os mesmos jogos e participava das mesmas brincadeiras dos adultos, quer entre crianças, quer misturada aos adultos.

Portanto, a adoção de um traje peculiar à infância, que a distinguiu dos adultos e, o aparecimento do retrato da criança morta no século XVI, marcaram um momento muito importante na formação do sentimento de infância. A princípio esse retrato seria uma efígie funerária. A criança não era representada sozinha e sim, sobre o túmulo de seus pais.

Foi somente no fim do século XVI que as crianças passaram a ser representadas de forma isolada e, também nesse período, criou-se um traje diferenciado para elas.

Esses retratos de crianças, isoladas de seus pais, se tornaram numerosos e comuns no século XVII, pois criou-se o hábito de conservar o aspecto fugaz da infância através da arte do pintor. Foi também nesse século que os retratos de família tenderam a se organizar em torno da criança, ou seja, a criança passou a ter um lugar privilegiado nas cenas familiares. Segundo ARIÈS (1981, p.61), *“cada família agora queria possuir retratos de seus filhos, mesmo na idade em que eles ainda eram crianças. Esse costume nasceu no século XVII e nunca mais desapareceu. No século XIX, a fotografia substituiu a pintura: o sentimento não mudou”*.

Essa expressão da criança na arte, a saída da criança do anonimato, nos indica que se começou admitir que ela era dotada de personalidade e possuía suas particularidades.

A criança por sua ingenuidade, gentileza e graça se tornou uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto. Surge, então, o primeiro sentimento de infância, a que ARIÈS(1981) chamou de “paparicação”.

A “papuricação” era reservada às crianças em seus primeiros anos de vida, enquanto ela era engraçadinha. Se ela morresse e, como já vimos, muitas vezes isso acontecia, então alguns pais ficavam desolados mas, a maioria não fazia muito caso, pois outra criança logo a substituiria (ARIÈS, 1981).

O autor acrescenta que:

*“A maneira de ser das crianças deve ter sempre parecido encantadora às mães e às amas, mas esse sentimento pertencia ao vasto domínio dos sentimentos não expressos. De agora em diante, porém, as pessoas não hesitariam mais em admitir o prazer provocado pelas maneiras das crianças pequenas, o prazer que sentiam em “papuricá-las”” (p.158).*

Esse sentimento de infância provocou, sobretudo no século XVII, muitas críticas. Junto ao sentimento de “papuricação” surgiu o sentimento da exasperação. Os moralistas e os educadores repugnavam a “papuricação” e criticavam aquelas pessoas que só se interessavam pelas crianças pequenas por causa de seus carinhos e estripulias, tornando-a um brinquedo do adulto. Eles defendiam que as crianças não eram feitas apenas para divertir os adultos, como cãezinhos ou macaquinhos.

Os pais com muita freqüência consideravam as crianças, de acordo com BADINTER (1985), um brinquedo divertido do qual se gosta pelo prazer e alegria que proporciona.

Essa contradição forma, entre os moralistas e os educadores, um outro sentimento de infância, no qual a preocupação centrava-se nos cuidados e na educação das crianças.

O apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral.

Os moralistas e educadores recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores. Eles, preocupados com a disciplina, a preservação, e a racionalidade dos costumes, passaram a ter um grande interesse em conhecer melhor as crianças para poder corrigi-las e educá-las (ARIÈS, 1981).

No século XVIII, encontramos na família esses dois elementos, a “paparicação” e a educação, associados a um elemento novo: a preocupação com a higiene e a saúde física.

Antes desse período havia apenas a preocupação com a saúde dos doentes, agora surgia o interesse pela higiene e saúde daqueles que gozam de boa saúde. A saúde da criança tornou-se objeto principal de preocupação dos pais.

A família deixou de ser apenas uma instituição do direito privado para a transmissão dos bens e do nome e, assumiu a função moral e espiritual, passando a formar as crianças. Tal cuidado, passou a inspirar um novo sentimento de família.

Sobre esse sentimento de família, KRAMER (2001, p.18) considera que:

*“Não é a família que é nova, mas, sim, o sentimento de família que surge nos séculos XVI e XVII, inseparável do sentimento de infância. O reduto familiar torna-se, então, cada vez mais privado e, progressivamente, esta instituição vai assumindo funções antes preenchidas pela comunidade”.*

A preocupação dos pais com os filhos teve como consequência o extraordinário desenvolvimento da escola. Segundo BADINTER (1985, p.256), “a

*educação tem um sentido mais amplo do que a instrução. É antes de tudo transmissão dos valores morais, enquanto a instrução visa à formação intelectual”.*

De acordo com ARIÈS (1981, p.11):

*“(...) A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio”.*

A família e a escola retiraram, juntas, a criança da sociedade dos adultos. Tudo o que se referia às crianças e à família se tornou um assunto sério e digno de atenção.

O lugar atribuído à educação exprime a afeição dos pais pelos seus filhos e isso é uma nova prova de importância conferida à criança. ARIÈS (1981, p.164) acrescenta que *“não apenas o futuro da criança, mas também sua simples presença e existência eram dignas de preocupação – a criança havia assumido um lugar central dentro da família”.*

A família começou a se organizar em torno da criança e lhe deu uma tal importância, retirando-a de seu antigo anonimato e, tornando impossível perdê-la, ou substituí-la, sem uma enorme dor.

Então, a idéia de infância não existiu sempre e, nem da mesma maneira (KRAMER, 2001).

O conceito de infância é determinado historicamente, pela modificação das formas de organização da sociedade. Hoje, a criança não pode ser vista apenas como um ser em desenvolvimento e dependente do adulto. Não podemos reduzir toda e qualquer criança a uma unidade universal, ideal e imutável.

Ao discutir a uniformização ou simplificação do conceito que se tem da criança, OSTETTO (1992, p.19) mostra que:

*“(...) privilegiando o caráter natural do desenvolvimento e desprezando fatores sociais que possam interferir no processo de crescimento, propaga um modelo único, de uma criança ideal, sem corpo, sem rosto, sem classe social, perdida no tempo e no espaço, ou melhor, sem história”.*

CHARLOT (1986, p.253) complementa essas considerações ao dizer que *“toda a criança cresce, mas cada uma vive seu crescimento de um modo psicológico e social diferente”*. Por isso, o desfrute, ou não, da infância por parte de cada criança será determinado por essa diferença no modo de viver.

A criança é um sujeito histórico e social, e por isso, toda a diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos interferem na sua concepção e formação.

## **2.2- A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Para compreendermos a Educação Infantil hoje, precisamos conhecer um pouco de sua origem e de sua história, por isso, a seguir, falaremos, sucintamente, sobre o atendimento da criança de 0 a 6 anos, priorizando o nosso país.

As diferentes instituições de Educação Infantil foram criadas na primeira metade do século XIX, e foram difundidas, internacionalmente, a partir da segunda metade desse mesmo século.

O desenvolvimento científico e tecnológico consolidou as tendências de mitificação da ciência e de valorização da infância que vinham sendo desenvolvidas no

período anterior. Com isso, as instituições para a infância como a escola primária, o jardim-de-infância, a creche e os internatos passaram a ser privilegiados (KUHLMANN JR, 1998).

O mesmo autor acrescenta que “(...) a grande marca dessas instituições, então, foi a sua postulação como novidade, como propostas modernas, científicas – palavras utilizadas fartamente nessa época de exaltação do progresso e da indústria” (p.82).

As instituições de Educação Infantil foram difundidas amplamente durante as Exposições Internacionais. A primeira das exposições aconteceu em 1851 em Londres, a partir daí, generalizaram-se e ocorreram em vários países inclusive, em 1922 no Brasil.

As primeiras creches apareceram em Paris e Milão (YAMIN, 2001). O fundador da primeira creche, em 1844, foi Firmin Marbeau (KUHLMANN JR, 1998). Sua origem está vinculada ao trabalho extradomiciliar da mulher, ou seja, as creches foram criadas para cuidar das crianças pequenas, cujas mães saíam para o trabalho (DIDONET, 2001).

DIDONET (2001, p.12) acrescenta que:

*“A Revolução Industrial, no século 18, na Europa, deu partida ao emprego da mão-de-obra feminina, provocando uma substancial alteração na forma de cuidar e educar as crianças. Como os homens e as crianças também trabalhavam nas incipientes indústrias têxteis, os pequeninhos ficavam em casa, sem alguém que cuidasse deles”.*

Em 1860, nos Estados Unidos, foi inaugurado o primeiro jardim-de-infância (YAMIN, 2001). E a influência norte-americana marcou preponderantemente a expansão internacional dos mesmos (KUHLMANN JR, 1998). Os jardins-de-infância eram

considerados instituições educativas enquanto as creches e as escolas maternas seriam assistenciais.

Segundo KUHLMANN JR (1998, p.115), o criador do jardim-de-infância foi Friedrich Froebel que pretendia *“não apenas reformar a educação pré-escolar mas, por meio dela, a estrutura familiar e os cuidados dedicados à infância, envolvendo a relação entre as esferas pública e privada”*.

KISHIMOTO (1996, p.452), ao discutir sobre Froebel, mostra que:

*“Froebel acreditou na criança, enalteceu sua perfeição, valorizou sua liberdade e desejou a expressão da natureza infantil por meio de brincadeiras livres e espontâneas. Instituiu uma pedagogia tendo a representação simbólica como eixo do trabalho educativo, sendo reconhecido por isso como psicólogo da infância”*.

Nessa mesma direção, YAMIN (2001, p.12) aponta que o aprendizado nos jardins-de-infância *“ocorria a partir de ações que exigissem o desenvolvimento dos movimentos físicos, juntamente com o funcionamento dos processos mentais. Todas as atividades simples do dia-a-dia feitas em contato com a natureza eram a base para seu currículo”*.

A partir das concepções de Froebel, nasceu a idéia de se criar um ambiente especial para educar as crianças de tenra idade. No Brasil, no que se refere ao atendimento da infância, até 1874, pouco se fazia pelas crianças. KRAMER (2001) mostra que, em nosso país, as primeiras iniciativas voltadas à criança partiram dos médicos-higienistas que dirigiram-se contra a alarmante mortalidade infantil.

Nesta direção, KUHLMANN JR (1998, p.90), acrescenta que “*a década de 1870 marca-se pela entrada triunfal da influência médico-higienista nas questões educacionais*”.

Esse autor complementa suas idéias afirmando que:

*“Os resultados concretos obtidos a partir das descobertas de Louis Pasteur e dos demais cientistas que se ocuparam de pesquisas no campo da epidemiologia, dotaram a medicina e a higiene de uma autoridade social incontestável. Houve avanços no combate à mortalidade infantil, a pasteurização do leite de vaca permitiu que o uso da mamadeira fosse difundido, multiplicaram-se as chamadas consultas de lactantes, as ligas contra a mortalidade infantil e as gotas de leite, instituições que distribuíam o produto às mães diariamente. Com isso, os médicos ganharam um papel preponderante nas discussões sobre a criança”* (p.91).

Outra força que influenciou a preocupação com a infância foi a jurídico-policial. Esta buscava a definição de normas para um novo tipo de atendimento à infância, a fim de evitar a criminalidade.

A Igreja, também contribuiu com essas políticas assistenciais, enfatizando a sua experiência secular na caridade.

Desta forma, a idéia de proteger a infância começa a despertar. Enquanto havia creches na Europa desde o século XVIII e, jardins-de-infância desde o século XIX, no Brasil, essas instituições formaram-se em meados do século XX.

YAMIN (2001, p.16) ao discutir sobre as primeiras creches brasileiras mostra que as mesmas “*eram caracterizadas como um oferecimento da sociedade, “cultura e generosa”, para aqueles considerados como “coitados*”.

Nessa direção, OLIVEIRA et al. (1992, p.17) apontam que:

*“Até o início deste século, o atendimento de crianças em creches não se distinguia do atendimento em asilos e internatos. Destinava-se, basicamente, a filhos de mães solteiras que não tinham condições de ficar com eles e criá-los. Isso gerava naquelas mulheres sentimentos de pecado ou de culpa e o atendimento institucional a seus filhos era considerado um favor, uma caridade”.*

A implantação da industrialização no país provocou a necessidade de incorporar um grande número de mulheres ao trabalho nas fábricas. Assim, as que eram mães, passaram a enfrentar o problema do cuidado de seus filhos. Então, na década de vinte, os operários começaram a organizar movimentos de protestos contra as condições a que se achavam submetidos nas fábricas e reivindicavam, dentre outras coisas, creches para seus filhos.

Para remediar a situação, os donos das indústrias, concederam alguns benefícios a seus trabalhadores e criaram algumas creches para amparar os filhos de seus operários e combater doenças. Essas instituições receberam características assistenciais, visto que, guardava e protegia os filhos, enquanto os pais trabalhavam.

KISHIMOTO (1990, p.61), a respeito dessas características, afirma que *“por entender que filhos de operários só precisam de assistência médica, higiênica e alimentar, as creches buscavam implementar apenas funções assistenciais”.*

Paralelamente às creches, surgem as escolas maternas que se destinavam a iniciar a educação intelectual, física, e moral dos filhos de operários, servindo de intermédio entre a família e a escola. Porém, por ser direcionada à infância do proletariado, a escola maternal acabou sofrendo preconceitos (KISHIMOTO, 1990).

Essa autora complementa suas idéias e afirma que:

*“Subentende-se neste contexto que a concepção de infância do operariado está associada à pobreza, miséria, promiscuidade, falta de higiene e saúde, corporificando-se em estabelecimentos infantis que priorizam assistência alimentar, moral, religiosa, médica e higiênica. Desponta, assim, uma representação social de infância do operariado que determina as funções de creches e escolas maternas como estabelecimentos puramente assistenciais” (p.62).*

Quanto ao jardim-de-infância, de orientação froebeliana, o primeiro do Brasil, pertenceu ao setor privado da educação pré-escolar e foi fundado em 1875, no Colégio Menezes Vieira no Rio de Janeiro. Em 1896, anexo à Escola Normal Caetano de Campos, foi inaugurado o primeiro jardim-de-infância mantido pelo poder público. Porém, apesar de ser uma instituição pública, a sua clientela foi reservada, durante muito tempo, à elite paulistana (KUHLMANN JR, 1998).

Podemos perceber que, no Brasil, gerou-se dois sistemas paralelos de Educação Infantil, tendo como critério a classe social de seus alunos: as creches e escolas maternas para os filhos de operários e, os jardins-de-infância para as classes de maiores recursos.

Na década de 30, ampliou-se a atuação dos profissionais da saúde. Segundo KRAMER (2001, p.59) *“via-se na medicina preventiva uma maneira de remediar e socorrer a criança e sua família, genericamente concebida como família moderna, que era considerada como o foco do problema”*.

Acreditava-se que, pela ausência diária da mulher no lar e pelo enfraquecimento da autoridade paterna, a família moderna era uma estrutura frágil e inconsistente, portanto, a família foi culpabilizada pela situação da criança desamparada que não podia ser educada e cuidada pelos pais trabalhadores.

A partir de 1940, as políticas de Estado para a infância começaram a ser formuladas, visto que se fortalecia a responsabilidade e o poder do Estado frente à criança. Nessa época, de acordo com KRAMER (2001, p.60), *“enfaticava-se as relações entre “criança” e “pátria””, ou seja, “o que era bom para a nação era bom para todas as crianças e suas famílias”*.

No período dos governos militares, pós-1964, as políticas sociais adotadas nos níveis federal e estadual, continuaram a acentuar, de acordo com OLIVEIRA et al. (1992, p.20), *“a idéia de creche como equipamento de assistência à criança carente, como um favor prestado à criança e à família”*.

YAMIN (2001, p.20) aponta que *“é muito importante ressaltar que foi nesse momento histórico que surgiram as orientações para a implantação do pré-escolar informal em massa no Brasil para os considerados “marginalizados culturalmente”, com custos baixos”*.

A autora se refere ao “Projeto Casulo” cujas características, de acordo com ROSEMBERG (2001, p.151) foram :

*“(...) objetivos de assistência e de desenvolvimento integral da criança, que ampliaram a perspectiva exclusiva de preparação para a escolaridade obrigatória, mas que adotaram uma forte conotação preventiva; perspectiva de atendimento de massa, ampliando a cobertura a baixo custo, o que seria conseguido através de construções simples, uso de espaços ociosos ou cedidos pela comunidade e a participação de trabalho voluntário ou semivoluntário de pessoas leigas (a comunidade)”*.

O Projeto Casulo foi implantado em 1976 pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), órgão federal de assistência social. A LBA foi criada em 1942 e

desenvolveu, até a implantação do Projeto Casulo, uma série de programas destinados à maternidade e à infância, com base no voluntariado (ROSEMBERG, 2001).

No momento de criação do Projeto Casulo – o programa de educação pré-escolar de massa – o discurso da LBA para atuação junto à infância pobre voltou-se para a segurança nacional, pois a população, se não capacitada, poderia ameaçar a integração do país através de atos anti-sociais. Assim, a assistência social passou a ser entendida como um fator indispensável à preservação da Paz Social. Porém, como esse projeto fora construído e sustentado com pequenos investimentos orçamentários, após um ano de implantação, já apresentava, segundo ROSEMBERG (2001, p.154), problemas estruturais como:

*“A falta de pessoal capacitado; pouco conhecimento da cultura das famílias atingidas a cujo nível educacional e econômico eram atribuídas dificuldades no desenvolvimento de atividades; inadequação do espaço físico e falta de água nos locais em que a creche era implantada; falta de verbas e de recursos humanos, materiais e equipamentos”.*

Mesmo com todos esses problemas, projetos desse tipo, foram os responsáveis pela grande expansão da Educação Infantil no país, adotando um modelo de baixo custo e empobrecido.

Durante os anos 70, a educação das crianças pequenas era vista como alternativa para compensar carências da população, e com isso, minimizar as desigualdades sociais.

SOUSA (1996, p.42), ao discorrer sobre a educação compensatória mostra que:

*“Para compensar a carência da cultura que os pais não conseguiam transmitir aos filhos e a falta de hábitos das crianças consideradas culpadas por esse fracasso, surgiu uma proposta de educação baseada na abordagem compensatória. Acreditava-se solucionar os problemas dos “déficits” culturais das crianças pobres por meio de programas de rápida preparação para entrada no 1º grau. Deslocam-se, assim, para a família e a criança as causas de inadaptção escolar, quando, na realidade, estas pertencem a um campo muito mais complexo e amplo, que é a estrutura socioeconômica do país”.*

Sobre os altos índices de fracasso escolar da época, KISHIMOTO (1990, p.64) afirma que *“a repetência e a expulsão das crianças do sistema educativo, dois problemas graves, alcançam índices alarmantes, chegando a apresentar 67% entre 1969 a 1972”.*

Com isso, todos os planos de ação desse período estavam de acordo com os pressupostos da educação compensatória e a Educação Infantil se tornou a solução para esses problemas.

Somente em 1981 ocorreu a primeira manifestação oficial contra a educação compensatória por meio da Edição Nacional de Educação Pré-Escolar pelo MEC. Esse programa tentou estabelecer uma proposta fora da educação compensatória, apresentando a pré-escola como tendo objetivos em si mesma, sem responsabilidade pelo desempenho no 1º grau e, podendo ser oferecida de maneira informal.

Porém, a divulgação desse programa gerou um esvaziamento da função da Educação Infantil, pois de acordo com SOUSA (1996, p.50): *“considerar a pré-escola como tendo “objetivos em si mesma” apresenta o risco de isentá-la de critérios mínimos de qualidade, principalmente para as crianças das classes populares, uma vez que esses critérios não estão definidos na proposta oficial”.*

Foi neste panorama de mudanças freqüentes, que avançaram os estudos e a produção acadêmica sobre creche e pré-escola e, vários segmentos sociais se movimentaram no sentido de repensar as funções das instituições de Educação Infantil.

A década de 80, no plano da regulamentação do direito à creche nas relações de trabalho, assistiu um grande avanço que culminou com a promulgação da nova Constituição. Segundo CAMPOS, ROSEMBERG & FERREIRA (2001, p.64):

*“Esse avanço da legislação foi precedido ou acompanhado por direitos que foram sendo conquistados pelos trabalhadores de ambos os sexos durante os Acordos e Convenções Coletivas aprovados ao longo desses anos pelas diversas categorias profissionais através de seus sindicatos, federações e confederações”.*

KISHIMOTO (1990, p.65) ressalta que *“pela primeira vez na história da educação brasileira, uma Constituição inclui em seu texto especificações sobre a educação pré-escolar”.*

No artigo 208, inciso IV da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), é definido claramente como direito da criança de 0 a 6 anos de idade e dever do Estado, *“o atendimento em creche e pré-escola”.*

A respeito dessa definição, CAMPOS, ROSEMBERG & FERREIRA (2001, p.18), analisam que:

*“Este fato, por si só, representa um avanço extremamente significativo em direção a uma realidade mais favorável ao desenvolvimento integral da criança brasileira. Enquanto as constituições anteriores limitavam-se a expressões como “assistir” ou “amparar a maternidade e a infância”, a nova Carta nomeia formas concretas de garantir não só esse amparo, mas, principalmente, a educação dessa criança”.*

O passo seguinte foi dado pela Lei 9394/96 que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) conforme o que determina a Constituição Federal. Em relação à Educação Infantil, afirma que é a primeira etapa da Educação Básica e destina-se à criança de 0 a 6 anos de idade, não sendo obrigatória, mas um direito a que o Estado tem o dever de atender (artigo 29). Nesse mesmo artigo, a LDB (1996) explicita que a Educação Infantil tem como finalidade “*o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade*”. O artigo 30, apresenta que a Educação Infantil será oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade, e pré-escola, para as de quatro a seis anos de idade. Sobre a avaliação na Educação Infantil, o artigo 31 da LDB (1996) afirma que será realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, tomando como referência os objetivos estabelecidos para essa etapa da educação, sem objetivo de promoção e sem constituir pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental.

Com a LDB de 1996, a Educação Infantil recebeu destaque inexistente nas legislações anteriores e, mostra que para garantir padrões básicos de qualidade no atendimento em creches e pré-escolas é necessário que as regulamentações em âmbito nacional, estadual e municipal sejam estabelecidas e cumpridas.

Hoje, podemos dizer, que a sociedade conquistou um novo espaço para a criança, o da educação aliada à guarda e à assistência (SOUSA, 1996).

Segundo KRAMER e SOUZA (1991, p.70), esta criança:

*“(...) não pode ser jamais confundida, identificada ou reduzida a uma etapa de desenvolvimento; ela não pode ser percebida como um sujeito em crescimento, em processo, que irá se tornar alguém um dia (quando deixar de ser criança e virar adulto...). Ela é alguém hoje, em sua casa, na rua, no trabalho, no clube, na igreja, na creche, na pré-escola ou na escola, construindo-se a partir das relações que estabelece em cada uma dessas instâncias ou em todas elas. Geradas por homens e mulheres que pertencem a classes sociais, têm e produzem cultura, vinculam-se a uma dada religião, possuem laços étnicos e perspectivas diversas segundo seu sexo: as crianças já nascem com uma história. Assim, elas fazem e se fazem na cultura, pertencem a uma classe social, e vão se fazendo nessa história, cidadãos de pouca idade que são, muito mais do que exemplos de fases de uma escala de desenvolvimento”.*

Concordamos com as autoras e acreditamos que a criança é um sujeito histórico e social, portanto, produtora de cultura e portadora de uma história.

Neste sentido, a instituição de Educação Infantil não pode mais ser pensada nem como depósito, nem como reparadora das carências e muito menos esvaziada em suas funções (SOUSA, 1996).

KUHLMANN JR (1998, p.208) acrescenta que:

*“No interior da instituição sempre estará ocorrendo algum tipo de educação – seja boa ou ruim para a criança que a recebe. (...)A educação de uma criança pequena envolve o seu cuidado, por isso destaca-se o papel de educar e cuidar atribuído às instituições de educação infantil”.*

Sendo assim, acreditamos que a integração, entre o cuidar e o educar, seja responsável pela caracterização da função atual da educação de crianças de 0 a 6 anos de idade.

É inegável que as mudanças ocorridas nas estruturas dos sistemas educacionais foram e são importantes, porém ainda temos muito que refletir e implementar a respeito da Educação Infantil.

Um fator a ser discutido é a questão dos conteúdos a serem trabalhados nesse nível de ensino. Não podemos mais nos ater ao conceito de conteúdo como sendo uma lista de itens que tem que ser assimilados pelas crianças. Acreditamos que existem outras possibilidades de se pensar o que é conteúdo escolar, por isso, é necessário rever esse conceito e saber qual é a natureza dos conteúdos a serem trabalhados com as crianças de 0 a 6 anos de forma a superar essa visão escolarizante. Porém, superar essa visão não significa negar a importância e a necessidade de que existam conteúdos na Educação Infantil.

No próximo capítulo, discutiremos a questão dos conteúdos na perspectiva histórico-cultural, visto que, na Educação Infantil currículo e conteúdo, às vezes, nem se quer são reconhecidos como necessários para esta faixa etária.

### **3-) CURRÍCULO E CONTEÚDO**

#### **3.1- CURRÍCULO**

No presente capítulo, buscamos desenvolver uma discussão sobre currículo e conteúdo.

Etimologicamente, currículo vem da palavra latina *Scurrere*, que significa correr e refere-se ao curso a ser seguido (GOODSON, 1995). O contexto de seu surgimento é identificado com o da reforma protestante de final do século XVI (SAVIANI, 1994).

Podemos constatar, segundo GOODSON (1995), que a forma emergente de currículo ligava-se, por natureza, aos padrões de organização e controle sociais, pois o currículo visto como seqüência e prescrição, tinha poder de determinar o que devia se processar em sala de aula e, conseqüentemente, o poder de diferenciar.

Foi na época da Revolução Industrial, em fins do século XVIII e início do século XIX, que essa característica já mencionada do currículo – poder de diferenciar – foi institucionalizada. A partir daí, estabeleceu-se a relação entre currículo e seqüência estruturada.

Nota-se, desde as origens do emprego do termo currículo na educação escolar, a sua ligação com as idéias de unidade, ordem e seqüência dos elementos de um curso.

Segundo SAVIANI (1994), o termo currículo evolui da idéia inicial de registro da vida estudantil de cada aluno, passando pela idéia de prescrição (percurso

educacional), pelas idéias ligadas à execução (aquilo que acontece objetivamente ao aluno como resultado da escolarização, enquanto experiência vivida), até às idéias que sugerem a ligação do currículo com os contextos culturais.

Além da evolução do termo currículo e de seus diferentes empregos, o estudo da história do currículo compreende a análise de outras questões complexas, que vão desde as idéias sobre o currículo, até aos processos de sua elaboração, interpretação, aplicação e avaliação (SAVIANI, 1994). Porém, dadas as limitações de espaço que o tema central nos impõe, faremos apenas algumas considerações sobre esse vasto assunto.

Currículo é aqui concebido de forma muito mais ampla, dinâmica e flexível do que seleção e organização do conhecimento escolar. Currículo não é apenas uma mera grade de disciplinas, cujos conteúdos devem ser cumpridos durante o período letivo, mas algo que adquire forma e significado educativo, à medida que sofre uma série de processos de transformação dentro das atividades práticas.

*“Assim, não é entendido como algo estático, mas como forma particular de entrar em contato com a cultura, sendo que seu significado se constrói através das condições em que se realiza”* (LIMA & LOGAREZZI, 1999, p.160). É um caminho e é construído no caminhar (KRAMER, 1997).

Segundo SACRISTÁN (2000, p.15), currículo:

*“É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. (...) É o contexto da prática, ao mesmo tempo que é contextualizado por ela”*.

Nessa concepção é o contexto que dá significado real ao currículo, ou seja, quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional (SACRISTÁN, 2000).

Para MOREIRA & SILVA (1994, p.07):

*“O currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. (...) O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação”.*

Assim, podemos dizer que o currículo é, antes de mais nada, a seleção cultural estruturada.

SACRISTÁN (2000, p.34) propõe definir o Currículo como *“o projeto seletivo de cultura, condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada”.*

Mas, o que é cultura?

A cultura é uma criação do homem. *“O homem produz a cultura por uma necessidade existencial, para se apropriar dela, pois é por meio dela que chega a postular as finalidades da sua ação”* (PINTO, 1979, p.126).

À medida que o homem, em busca de se auto realizar, domina a natureza, ele vai criando instrumentos inexistentes anteriormente e desenvolvendo técnicas a partir dos objetos jacentes ao seu redor. Porém, esses objetos só são transformados em instrumentos quando a ideação em surgimento os utiliza pondo-os ao serviço de

finalidades, ou seja, quando há uma preparação intencional, uma antevisão dos resultados da ação e a codificação do seu uso eficiente (PINTO, 1979).

Segundo PINTO (1979, p.135):

*“Na perspectiva dialética e histórica, a ação do homem no mundo natural, que seu crescente desenvolvimento biológico lhe vai permitindo, produz duas ordens de resultados: a criação de objetos artificiais e a de idéias, com que cada vez vai representando melhor e mais extensamente a realidade no pensamento. Ambos esses tipos de resultados são cultura”.*

Dessa forma, podemos dizer que a cultura envolve idéias, imagens, valores, conceitos, crenças, técnicas, ferramentas, instrumentos, máquinas, ou seja, envolve tanto o aspecto subjetivo da produção humana como também a sua base material.

Sob qualquer modelo de educação, a escola em geral, adota uma posição e uma orientação seletiva frente à cultura, que se concretiza no currículo que transmite. Os interesses do sistema educativo se refletem no currículo e como esse sistema é composto de níveis com finalidades diversas. Isso modelará currículos diferenciados. *“Por isso, o interesse pelos problemas relacionados com o currículo não é senão uma consequência de que é por meio dele que se realizam basicamente as funções da escola como instituição”* (SACRISTÁN, 2000, p.17). O currículo é o elemento central da organização escolar (SILVA, 1990).

O currículo cria em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração. Portanto, o seu valor real para os alunos depende dessas intervenções que nele se operam.

SACRISTÁN (2000), distingue seis momentos, níveis ou fases, nos quais o currículo se desenvolve. A seguir, esclareceremos, sucintamente, o significado desses níveis:

1-) O currículo prescrito: Em todo sistema educativo, existe algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória. São aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, servem de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema, etc. A história de cada sistema e a política em cada momento dão lugar a esquemas variáveis de intervenção, que mudam de um país para outro. Essa política, que prescreve certos mínimos e orientações curriculares, tem uma grande importância como meio de conhecer o que ocorre na realidade escolar, à medida que, neste nível de determinações, se tomam decisões e se operam mecanismos que têm conseqüências em outros níveis de desenvolvimento do currículo. Portanto, o primeiro nível de definição do currículo nos sistemas educativos, minimamente organizados, parte da instância político-administrativa que o ordena.

2-) O currículo apresentado aos professores: Existe uma série de meios, elaborados por diferentes instâncias, que costumam traduzir para os professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito, realizando uma interpretação deste. As prescrições costumam ser muito genéricas e, nessa mesma medida, não são suficientes para orientar a atividade educativa nas aulas. O próprio nível de formação do professor e as condições de seu trabalho tornam muito difícil a tarefa de configurar a prática a partir do currículo prescrito. O papel mais decisivo neste sentido é desempenhado, por exemplo, pelos livros-texto e os guias didáticos.

3-) O currículo moldado pelos professores: O professor é um agente ativo muito decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, moldando a partir de sua cultura profissional qualquer proposta que lhe é feita, seja através da prescrição administrativa, seja do currículo elaborado pelos materiais, guias, livros-texto, etc. Acreditamos que o professor exerce um papel de mediador nos processos de ensino. Faz parte do pensamento pedagógico, desde muito tempo, a consciência ou o ponto de vista de que os professores constituem um fator condicionante da educação e, mais concretamente, das aprendizagens nos alunos. *“O currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca”* (SACRISTÁN, 2000, p.165).

4-) O currículo em ação: É na prática real, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor, que se concretiza nas tarefas acadêmicas, as quais, como elementos básicos, sustentam o que é a ação pedagógica, que podemos notar o significado real do que são as propostas curriculares. É a prática escolar efetiva.

*“É na prática, portanto, que o currículo se configura, ganha vida, produz efeitos nos alunos, alvos diretos de sua construção”* (LIMA & LOGAREZZI, 1999, p.161). *“(…) há uma grande distância entre aquilo que se postula como sendo o currículo e o que realmente acontece quando isto desce ao nível da prática em sala de aula”* (SILVA, 1990, p.64).

Assim, SACRISTÁN (2000) diz que:

*“O valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda*

*idéia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou de outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. O currículo, ao se expressar através de uma práxis, adquire significado definitivo para os alunos e para os professores nas atividades que uns e outros realizam e será na realidade aquilo que essa depuração permita que seja”(p.201).*

5-) O currículo realizado: Como consequência da prática se produzem efeitos complexos dos mais diversos tipos: cognitivo, afetivo, social, moral, etc. São efeitos aos quais, algumas vezes, se presta atenção porque são considerados “rendimentos” valiosos e proeminentes do sistema ou dos métodos pedagógicos. Mas, ao seu lado, se dão muitos outros efeitos que, por falta de sensibilidade e por dificuldades para apreciá-los (pois muitos deles, além de complexos e indefinidos, são efeitos a médio e longo prazo), ficarão como efeitos ocultos do ensino. As consequências do currículo se refletem em aprendizagens dos alunos, mas também afetam os professores, na forma de socialização profissional e, inclusive, se projetam num ambiente social, familiar, etc.

O currículo oculto é o principal veículo da aprendizagem de valores e atitudes. Segundo MOREIRA & SILVA (1994), o conceito de currículo oculto foi criado para se referir àqueles aspectos da experiência educacional não explicitados no currículo oficial.

Seguindo a mesma linha de pensamento, ZABALA (1998, p.30), afirma que currículo oculto quer dizer “*aquelas aprendizagens que se realizam na escola mas nunca aparecem de forma explícita nos planos de ensino*”.

Para SACRISTÁN (2000, p.74):

*“Hoje, notamos o valor do currículo oculto como delator de uma educação encoberta, em reação à visão da escola como uma instituição generosa, igualadora e propagadora do saber e das capacidades para participar na vida social e econômica”.*

6-) O currículo avaliado: Pressões exteriores de tipo diverso nos professores – como podem ser os controles para liberar validações e títulos, cultura, ideologias e teorias pedagógicas – levam a ressaltar na avaliação aspectos do currículo, talvez coerentes, talvez incongruentes com os propósitos manifestos de quem prescreveu o currículo, de quem o elaborou, ou com os objetivos do próprio professor. O currículo avaliado, enquanto mantenha uma constância em ressaltar determinados componentes sobre outros, acaba impondo critérios para o ensino do professor e para a aprendizagem dos alunos.

Desta forma, interpretamos o currículo como algo construído no cruzamento de influências e campos de atividades diferenciados e inter-relacionados (SACRISTÁN, 2000). Para finalizar, ressaltamos que o currículo é um objeto social e histórico, portanto não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura e, tampouco, independentemente das condições em que se desenvolve.

*“Por tudo o que foi dito, o currículo, com tudo o que implica quanto a seus conteúdos e formas de desenvolvê-los, é um ponto de referência na melhora da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores na renovação da instituição escolar em geral e nos projetos de inovação dos centros escolares” (SACRISTÁN, 2000, p.32).*

### 3.2- CONTEÚDO

Acreditamos que não existe ensino nem processo de ensino-aprendizagem sem conteúdos de cultura, e estes adotam uma forma determinada em determinado currículo. Neste caso, por conteúdos se entende algo mais que uma seleção de conhecimentos pertencentes a diversos âmbitos do saber elaborado e formalizado. Longe de representar algo dado para desenvolver tecnicamente, o conteúdo de conhecimento do currículo deve ser visto como uma opção problemática que é preciso esclarecer.

Sobre os conteúdos, podemos dizer que normalmente, esse termo foi, ou é, utilizado para expressar aquilo que se deve aprender e, habitualmente também é usado para expressar o conhecimento de nomes, conceitos, princípios, enunciados e teoremas. Assim, podemos dizer que uma matéria está carregada de conteúdos ou que determinado livro não tem muitos conteúdos, fazendo alusão a este tipo de conhecimento (ZABALA, 1998).

Contrapondo a idéia de que os conteúdos são quase exclusivamente conceituais, ZABALA (1998, p.30) diz que:

*“Devemos nos desprender desta leitura restrita do termo “conteúdo” e entendê-lo como tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades. Deste modo, os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social”.*

MAZZEU (1996) acredita que os conteúdos, a grosso modo, são partes da cultura acumulada pela sociedade ao longo de sua história e são assimilados pelo aluno no processo de aprendizagem escolar.

O autor acrescenta que o professor precisa estar constantemente se perguntando de que forma a técnica, a atividade, o exercício e o material didático que utiliza estão (ou não estão) contribuindo para que os alunos se apropriem criticamente dos conteúdos.

Para COSTA (1992, p.66):

*“Os conteúdos retratam a experiência social da humanidade no que se refere ao conhecimento e modos de ação transformando-se em instrumentos pelos quais os alunos assimilam, compreendem, enfrentam exigências teóricas e práticas da vida social”.*

Segundo MAZZEU (1996), podemos identificar pelo menos quatro componentes básicos nos conteúdos: Informações (saber), Habilidades (saber-fazer), Sentimentos (saber-sentir) e Atitudes/Valores (saber-ser).

Esses componentes dos conteúdos recebem uma ênfase diferente de acordo com a teoria da educação em que se inserem. Por exemplo, a Pedagogia Tradicional valoriza as informações, a Escola Nova procura valorizar determinadas atitudes (ser ativo, participar, ter autonomia), o tecnicismo se preocupa principalmente em desenvolver habilidades no aluno, etc (MAZZEU, 1996).

Por meio da tipologia de conteúdos, podemos agrupá-los em: conceituais, procedimentais e atitudinais (ZABALA, 1998).

Conceituais: os conteúdos conceituais abrangem os fatos, conceitos e princípios. Por conteúdos factuais se entende o conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares: a idade de uma pessoa, a conquista de um território, a altura ou localização de uma montanha, os códigos, os nomes etc. Sua singularidade e seu caráter, descritivo e concreto, são um traço definidor. Já os princípios e os conceitos são termos abstratos. Os conceitos se referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que tem características comuns, e os princípios se referem às mudanças que se produzem num fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objetos ou situações e que normalmente descrevem relações de causa-efeito ou de correlação. São exemplos de conceitos: densidade, mamíferos, impressionismo, sujeito, função, demografia, romantismo, cidade, potência, cambalhota, etc. São princípios as leis ou regras como a de Arquimedes, as que relacionam demografia e território, as normas ou regras de uma corrente arquitetônica ou literária, etc.

De um ponto de vista educacional, acreditamos que os conteúdos factuais requerem a realização de atividades para fomentar a lembrança, geralmente, novas repetições em diferentes situações ou contextos de aprendizagem, pois são esquecidos com facilidade.

Os conceitos e os princípios nos permitem tratá-los conjuntamente, já que ambos tem o denominador comum a necessidade de compreensão. Não podemos dizer que se aprendeu um conceito ou princípio se não se entendeu o significado.

Procedimentais: Inclui entre outras coisas as regras, as técnicas, os métodos, as destrezas ou habilidades, as estratégias, os procedimentos. Um conteúdo procedimental é um conjunto de ações ordenadas e com um fim, quer dizer, dirigidas para a realização de

um objetivo. Por exemplo: ler, desenhar, observar, calcular, classificar, traduzir, recortar, saltar, inferir, etc.

Esses conteúdos apesar de terem em comum o fato de serem ações ou conjunto de ações, a forma de aprendizagem de cada um deles tem características bem específicas.

Atitudinais: Engloba uma série de conteúdos que podemos agrupar em valores, atitudes e normas. Entendemos por valores os princípios ou as idéias éticas que permitem às pessoas emitirem um juízo sobre as condutas e seu sentido (por exemplo: a solidariedade, o respeito aos outros, a responsabilidade, a liberdade, etc). As atitudes são tendências ou predisposições relativamente estáveis das pessoas para atuar de certa maneira. São a forma como cada pessoa realiza sua conduta de acordo com valores determinados. Assim, são exemplo de atitudes: cooperar com o grupo, ajudar os colegas, respeitar o meio ambiente, participar das tarefas escolares, etc. As normas são padrões ou regras de comportamento que devemos seguir em determinadas situações que obrigam os membros de um grupo social. As normas constituem a forma pactuada de realizar certos valores compartilhados por uma coletividade e indicam o que pode se fazer e o que não pode se fazer neste grupo.

Dessa forma, ZABALA (1998) afirma que a tipologia de conteúdos (conceitual, procedimental e atitudinal) pode nos servir de instrumentos para definir as diferentes posições sobre o papel que deve ter o ensino. Portanto, num ensino que propõem a formação integral a presença dos diferentes tipos de conteúdos estará equilibrada.

É importante ressaltar que ao classificarmos os conteúdos como conceituais, procedimentais e atitudinais estamos tratando, na realidade, de dimensões dos conteúdos e

não de conteúdos diferentes. O conteúdo, enquanto produto da prática humana, possui dimensões que são partes indissociáveis de um todo, no qual a escola vai buscar a sua base para a elaboração do currículo.

Ao terminar a descrição dos conteúdos, podemos dizer que eles possuem uma natureza muito variada: dados, habilidades, técnicas, conceitos, atitudes, etc. Então, como decidir quais as informações, habilidades, sentimentos e atitudes que precisam ser ensinadas? Acreditamos que a resposta a essa questão precisa ser buscada, permanentemente, de acordo com MAZZEU (1996, p.03):

*“– os conteúdos que normalmente são ensinados na disciplina e a sua seqüência de apresentação (buscar, por exemplo, em livros didáticos, nas propostas curriculares oficiais, etc);*  
*- a evolução histórica desse conteúdo em suas linhas gerais;*  
*- as necessidades colocadas por uma prática transformadora;*  
*- as possibilidades dos alunos”.*

Nesse processo de selecionar conteúdos é fundamental a concepção que cada professor tem do papel que o ensino deve desempenhar. Dessa forma, se o professor acredita que o papel da Educação Infantil é preparar a criança para as etapas seguintes de escolarização, enfatizará os conteúdos conceituais na sua prática pedagógica. Porém, se a sua concepção de Educação Infantil estiver relacionada com o desenvolvimento integral da criança haverá um equilíbrio entre os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Para compreendermos qual a concepção de conteúdo defendida pela teoria histórico-cultural de Vygotsky, discutiremos alguns pontos que consideramos importantes referentes a essa teoria. Assim, no próximo capítulo, apresentaremos os conceitos de instrumentos e signos, história e cultura, desenvolvimento infantil, zona de

desenvolvimento proximal e aprendizagem. Todos esses conceitos fazem parte da perspectiva histórico-cultural que tem como ponto central o caráter mediado do psiquismo individual.

#### 4-) A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY

A teoria histórico-cultural de VYGOTSKY (2001, 2000, 1996, 1995, 1993) apresenta como ponto central o caráter mediado do psiquismo individual. Nessa teoria as funções psicológicas se desenvolvem por meio das relações que o indivíduo mantém com o mundo e com os outros homens.

Para explicar a importância da mediação no desenvolvimento humano, LEONTIEV (1978) remete-se a atividade, especificamente humana, chamada “trabalho”.

O trabalho humano é uma atividade originariamente social, baseada na cooperação entre as pessoas e supõe uma divisão técnica de suas funções (MELLO, 2001). Além disso, o trabalho é caracterizado pela produção e utilização de instrumentos e pela realização coletiva dessa atividade.

Ao realizar a atividade de trabalho, os homens não se relacionam apenas com a natureza, mas com outros homens. De acordo com LEONTIEV (1978), o trabalho é uma ação sobre a natureza que realiza a integração entre os envolvidos nela e mediatiza a comunicação entre os mesmos.

Assim, as relações que governam a atividade humana ganham significado nas condições do trabalho coletivo. Por isso a relação do sujeito com a natureza e com os outros sujeitos é uma relação social e não natural.

VYGOTSKY (2000, p. 35), em seu Manuscrito de 1929, afirma que “*a personalidade é o conjunto de relações sociais. As funções psíquicas superiores criam-se no coletivo*”.

É por meio das relações do homem com a natureza mediatizada pelos instrumentos e pelas relações de trabalho com os outros homens que se constrói o psiquismo individual.

Em linhas gerais, encontramos na teoria de Vygotsky três aspectos que refletem as suas idéias: o instrumental, o cultural e o histórico (VIGOTSKII, LURIA, LEONTIEV, 2001).

- *Instrumental*: O aspecto instrumental se refere ao uso de instrumentos e signos como os meios pelos quais o homem transforma a natureza e, ao fazê-lo, transforma a si mesmo. São exemplos de signos, as palavras de um idioma, os símbolos, etc e, de instrumentos, as ferramentas, as máquinas, etc.

Os signos e os instrumentos têm como característica semelhante a sua função mediadora. Por isso, e deste ponto de vista psicológico, podemos incluir ambos numa mesma categoria, ou seja, podemos considerá-los como conceitos subordinados a um conceito mais geral que é a atividade mediadora (VYGOTSKI, 1995).

A mediação está presente em toda a atividade humana e são os instrumentos e os signos, construídos historicamente, que fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo. Nesse sentido, o autor entende que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, pois é mediada pelos outros e por meios criados pelo homem para auxiliar a sua atividade. A capacidade de criar esses meios é exclusiva da espécie humana.

Apesar dessa função mediadora ser comum tanto nos signos quanto nos instrumentos, VYGOTSKI (1995) mostra que os mesmos são estruturas diferentes e que apenas podemos fazer uma certa analogia entre a utilização dos signos e o emprego dos instrumentos.

Segundo o autor (1995, p.91):

*“Esta analogía, como cualquier otra, no puede ser llevada hasta el fin, hasta la coincidência plena o parcial de los critérios esenciales o principales de los conceptos que se comparan. Por ello no cabe esperar de antemano que en aquellas adaptaciones que llamamos signos se encuentren muchas similitudes con las herramientas de trabajo. Más aún, al lado de rasgos similares y generales en una y otra actividad debemos constatar asimismo rasgos distintos fundamentales que son antagónicos en cierto modo”.*

A diferença, essencial, entre o signo e o instrumento, que é a base da divergência real entre ambos, é a sua distinta orientação. Por meio dos instrumentos o homem provoca mudanças no objeto de sua atividade. O instrumento constitui um meio pelo qual a atividade humana é orientada a modificar a natureza (VYGOTSKI, 1995).

Já o signo não modifica o objeto de operação psicológica. Ele é o meio de que se vale o homem para influir psicologicamente, tanto na sua própria conduta como na conduta dos demais (VYGOTSKI, 1995).

De acordo com VYGOTSKI (1995, p.83) *“todo estímulo condicional creado por el hombre artificialmente y que se utiliza como medio para dominar la conducta – propia o ajena – es un signo”.*

- Cultural: Na teoria histórico-cultural de VYGOTSKY o aspecto cultural envolve os meios socialmente estruturados, pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que o ser humano dispõe para dominar aquelas tarefas.

PINO (2000, p.54) mostra que VYGOTSKY define a cultura como *um produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem*”. Para o autor, a

cultura envolve tanto a prática social resultante das relações sociais que caracterizam uma determinada sociedade, quanto o produto do trabalho social.

Sendo assim, podemos dizer que a cultura é a totalidade das produções humanas (técnicas, artes, instrumentos, crenças, tradições, linguagem, conceitos, etc).

- Histórico: É o caráter histórico que diferencia a concepção de desenvolvimento humano de Vygotsky das outras concepções psicológicas. Segundo o Manuscrito de 1929 de VYGOTSKY (2000) para o autor a palavra história significa duas coisas: abordagem dialética geral das coisas e história do homem. Sendo que a primeira história é dialética e a segunda é materialismo histórico.

PINO (2000, p.48) comenta que essa nota sobre a história apresentada no Manuscrito “*define o lugar de onde Vigotski fala e a matriz que lhe serve de referência nas suas análises: o materialismo histórico e dialético*”.

Para VYGOTSKY (2000, p.23) “*toda a peculiaridade do psiquismo do homem está em nele são unidas (síntese) uma e outra história (evolução + história)*”. Nesse sentido, podemos dizer que a história pessoal faz parte da história humana.

As mudanças históricas na sociedade, na vida material e, conseqüentemente, na cultura produzem mudanças na consciência e no comportamento do ser humano. Por isso, uma das principais características que distingue o homem dos animais é justamente o fato de que, os seres humanos, são capazes de assimilar a experiência de toda a humanidade acumulada no processo da história social e transmitida no processo de aprendizagem.

Na teoria de VYGOTSKY o “ser humano” não se esgota na sua estrutura fisiológica humana, ou seja, no homem os comportamentos e motivos biológicos são mediados pelas condições histórico-sociais. As características individuais como o modo de

agir, de pensar, de sentir, valores, conhecimentos, etc, dependem da atividade social do indivíduo.

Portanto, ao invés de nos perguntarmos como a criança se comporta no meio social, VYGOTSKY (2000) mostra que devemos perguntar como o meio social age na criança para criar nela as funções superiores de origem e natureza social.

#### **4.1- DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

VYGOTSKY (1996) acredita que não é possível classificar a infância em etapas de acordo apenas com a idade, pois o desenvolvimento infantil é muito complexo. Ele é dinâmico e ao mesmo tempo caminha lentamente de uma forma gradual e quase imperceptível. As mudanças, muitas vezes não são visíveis, mas estão ocorrendo o tempo todo.

Nessas etapas estáveis, o desenvolvimento infantil se deve, principalmente, a pequenas mudanças na personalidade da criança que vão se acumulando até um certo limite e, mais tarde, se manifestam como uma repentina formação qualitativamente nova. As mudanças ocorridas durante esse período, mais ou menos longo, se exteriorizam e podem ser diretamente observadas no final do processo (VYGOTSKY, 1996). Mesmo tendo essa concepção, o autor não descarta a existência de períodos peculiares no desenvolvimento infantil, incluindo a presença de períodos delimitados por mudanças bruscas na personalidade das crianças, ou seja, a presença de “saltos qualitativos” no processo de desenvolvimento.

Esses “saltos qualitativos” representam o momento em que um acúmulo de mudanças gera uma mudança mais visível, ou seja, o momento em que ocorre uma virada, uma demarcação mais clara do surgimento de uma nova etapa do desenvolvimento.

Os períodos de mudanças visíveis se distinguem dos períodos estáveis do desenvolvimento, principalmente, porque num breve espaço de tempo, ocorrem rupturas, mudanças bruscas e desvios importantes na personalidade da criança (VYGOTSKY, 1996). Certos traços psíquicos desaparecem e surgem outros que, em determinados momentos, tornam as crianças irreconhecíveis para os que a cercam (MUKHINA, 1996).

Os limites entre o começo e o final dos momentos críticos de desenvolvimento das crianças são totalmente indefinidos. Esses momentos se originam de forma imperceptível, por isso, é difícil determinar o seu começo e fim. Por outro lado, existem algumas características que os diferenciam das etapas estáveis do desenvolvimento infantil. Uma delas é o fato de que um grande número de crianças que vivem esses momentos críticos são difíceis de educar, pois passam por conflitos com as pessoas ao seu redor e consigo mesmas. Por exemplo, entre os escolares, que vivem o momento crítico, observa-se uma diminuição no rendimento escolar, no interesse pelas aulas e na capacidade de trabalho (VYGOTSKY, 1996).

Além disso, esses períodos, são marcados por aspectos negativos e, ao invés de adquirir algo novo, a criança acaba perdendo certas coisas conseguidas anteriormente, por exemplo, perde o interesse por aquilo que orientava a sua atividade, por aquilo que ocupava o seu tempo e atenção, etc. Por tudo isso, os nomes dados a esses períodos representam o seu conteúdo negativo: crise pós-natal (separa o período embrionário do primeiro ano de vida); crise do primeiro ano (delimita o primeiro ano da primeira infância);

crise dos 3 anos (é a passagem da primeira infância para a idade pré-escolar); crise dos 7 anos (representa a transição do período pré-escolar para o escolar) e, finalmente, a crise dos 13 anos (acontece quando a criança passa da idade escolar para a puberdade).

Apesar disso, VYGOTSKY (1996, p.259) afirma que: *“El desarrollo no interrumpe jamás su obra creadora y hasta em los momentos críticos se producen procesos constructivos”*.

O autor acredita que apesar dos vários aspectos negativos produzidos nesses momentos críticos, encontramos mudanças positivas, principalmente, no que se refere ao surgimento de traços característicos na personalidade das crianças.

Essas novas formações que surgem ao final de cada idade alteram toda a estrutura da consciência infantil, modificando, dessa forma, toda a sua relação com a realidade externa e consigo mesma. As crianças começam a se interessar por coisas novas, surgem novas atividades e sua consciência se reestrutura. Assim, a criança ao término de uma idade se converte num ser totalmente diferente do que era no começo da mesma. Por exemplo, ao relatar a crise dos 3 anos VYGOTSKY (1996) mostra que os aspectos que caracterizam esse período são: o negativismo, a teimosia, a rebeldia e a voluntariedade.

O negativismo é caracterizado pelo gosto de contradizer, pelo desejo de fazer o contrário do que lhe dizem. A teimosia é uma reação infantil em que a criança exige algo, não porque o deseja intensamente, mas sim por tê-lo exigido, ou seja, ela insiste na sua exigência.

A terceira característica é a rebeldia, que é marcada por situações onde a criança protesta tudo, seu descontentamento se manifesta em réplicas insolentes e expressa sua rebeldia contra tudo aquilo que antes lhe agradava. O outro aspecto dessa idade é a

voluntariedade, caracterizada pela vontade de independência da criança, por isso ela quer fazer tudo sozinha.

A crise dos 3 anos assinala uma nova etapa, a etapa da emancipação. A criança, nessa etapa modifica a atitude social frente as pessoas que estão ao seu redor e grande parte de seus atos se deve à própria personalidade da criança e não a um desejo momentâneo, ou seja, o motivo se difere da situação.

Devemos ressaltar que apesar de VYGOTSKY (1996) e outros autores denominarem esses momentos críticos de crises, LEONTIEV (2001) mostra que o conceito de momento crítico se difere do conceito de crise propriamente dita.

Segundo LEONTIEV (1978) as crises não acompanham inevitavelmente o desenvolvimento psíquico. Para o autor:

*“O que é inevitável não são as crises, mas as rupturas, os saltos qualificativos no desenvolvimento. A crise, pelo contrário, é o sinal de uma ruptura, de um salto que não foi efectuado no devido tempo. Pode perfeitamente não haver crise se o desenvolvimento psíquico da criança se não efectuar espontaneamente, mas como um processo racionalmente conduzido, de educação dirigida”* (LEONTIEV, 1978, p.296).

Dessa forma, podemos dizer, que a crise é na realidade uma manifestação de uma mudança com a qual as pessoas não sabem lidar, mas podem ser administradas com a mediação do adulto. Já o momento crítico são mudanças significativas no desenvolvimento, e estas, são inevitáveis.

Segundo MUKHINA (1996, p.43) as crianças se apropriam da cultura humana por meio da mediação do adulto no processo de educação e de ensino. Para a

autora, *“tornar-se homem significa aprender a agir, a se comportar diante das pessoas e das coisas que nos rodeiam como humanos”*.

As crianças aprendem com os adultos não apenas manipular os objetos corretamente (usar o garfo para comer, o lápis para escrever, o sabão para lavar, etc), mas também a sua maneira de lembrar, de pensar, de comunicar, etc. Por isso, o desenvolvimento da criança depende, necessariamente, da mediação do adulto (MUKHINA, 1996).

De acordo com DUARTE (2000, p.83) *“ a transmissão pelo adulto à criança, da cultura construída na história social humana, não é concebida na psicologia vigotskiana apenas como um dos fatores do desenvolvimento, ela é considerada o fator determinante, principal”*.

Como vimos anteriormente, as crises do desenvolvimento infantil podem ser evitadas se forem conduzidas corretamente pelo adulto. As crianças em determinados momentos do seu desenvolvimento descobrem novas possibilidades e perdem o interesse pelas coisas que há pouco as interessavam, levando-as a procurar novas relações com o adulto.

Esse período de desenvolvimento depende, em muitos aspectos, do comportamento do adulto em relação à criança. As tentativas de continuar a dar a ela o mesmo tratamento anterior incrementam essa conduta negativa, que perdura durante toda a idade escolar. Para evitar ou suavizar essas atitudes negativas, o adulto precisa conceder a criança a máxima autonomia possível, reconhecer o aumento de suas possibilidades e oferecer novas atividades nas quais a criança possa se realizar (MUKHINA , 1996).

Em cada estágio do desenvolvimento da criança existe uma atividade principal e são nessas formas principais de atividades que as crianças manifestam suas necessidades e interesses principais. Além disso, a atividade principal é aquela cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança em cada estágio de seu desenvolvimento (LEONTIEV, 1978).

Esse conceito de atividade principal será aprofundado nos capítulos subsequentes, porém gostaríamos de ressaltar que a atividade principal da criança no período pré-escolar é a brincadeira. Portanto, para que o trabalho educativo tenha êxito, os adultos precisam conhecer e estar atentos às particularidades dessa atividade.

Ao retomarmos a questão das mudanças que se produzem no desenvolvimento durante cada período da vida, VYGOTSKY (1996) aponta que essas mudanças acontecem por causa da situação social do desenvolvimento, ou seja, por causa da relação que se estabelece entre a criança, o meio que a rodeia e os outros. A criança, no decorrer do desenvolvimento, começa a se dar conta de que o lugar que costumava ocupar no mundo das relações humanas que a rodeia não corresponde às suas potencialidades e se esforça para modificá-lo (LEONTIEV, 2001).

Dessa forma, segundo LEONTIEV (2001, p.66), *“surge uma contradição explícita entre o modo de vida da criança e suas potencialidades, as quais já superaram este modo de vida. De acordo com isso, sua atividade é reorganizada e ela passa, assim, a um novo estágio no desenvolvimento de sua vida psíquica”*.

O que move o desenvolvimento da psique infantil é a contradição entre as capacidades individuais, ou seja, as funções psíquicas já desenvolvidas pelo indivíduo e as

exigências da sua atividade. Portanto, o desenvolvimento infantil não é determinado pela idade cronológica, mas sim, pelo meio social, pois é ele que origina todas as propriedades especificamente humanas da personalidade que a criança vai adquirindo através do processo de interação com outras pessoas e com o meio.

Nesse sentido, desenvolvimento para VYGOTSKY (1996) é um processo no qual cada mudança sucessiva está vinculada a anterior e à presente, aonde as características pessoais formadas anteriormente se manifestam e atuam agora. É o processo no qual se produz algo novo em cada estágio sucessivo, algo que antes não existia.

Para garantir o pleno desenvolvimento da criança é necessário que exista um ensino não espontâneo e consciente, pois a aprendizagem está sempre a frente do desenvolvimento, guiando-o.

#### **4.2- APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO**

O aprendizado escolar, o qual está voltado para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico, se difere nitidamente do aprendizado tal como ocorre na idade pré-escolar, porém isso não significa que a criança só aprende quando entra na escola, pelo contrário, o aprendizado das crianças começa muito antes delas as freqüentarem. De acordo com VYGOTSKII (2001) aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança.

Alguns pesquisadores acreditam que a diferença entre o aprendizado não escolar e o escolar reside no fato de que o primeiro não é sistemático, enquanto o segundo é

uma aprendizagem sistemática. BASSO (1998, p.25) ao diferenciar a educação formal da educação não formal mostra que :

*“A educação formal é qualitativamente diferente por ter como finalidade específica propiciar a apropriação de instrumentos culturais básicos que permitam elaboração de entendimento da realidade social e promoção do desenvolvimento individual. Assim, a atividade pedagógica do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico”.*

VYGOTSKII (2001) mostra que além da sistematização existe um outro fator preponderante que é o fato de que o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança, ou seja, se ele for organizado de forma adequada colocará em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.

Para compreendermos que forma adequada é essa a que o autor está se referindo é necessário conhecermos dois conceitos centrais de sua teoria: zona de desenvolvimento proximal e o nível de desenvolvimento real.

O nível de desenvolvimento real se manifesta através da solução independente de problemas, ou seja, por aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha. Já a zona de desenvolvimento proximal pode ser identificada por meio das atividades que a criança consegue fazer com ajuda. O que ela faz hoje, com ajuda do outro, poderá fazer sozinha amanhã.

Mas qual é a relação desses conceitos com o desenvolvimento e o aprendizado das crianças?

VYGOTSKII (2001) acredita que se ensinarmos apenas aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha, estaremos trabalhando com aquilo que já foi atingido e amadurecido. Porém, se trabalharmos na zona de desenvolvimento proximal, ou seja, pensando que aquilo que a criança pode fazer junto com o outro, ela será capaz de fazer sozinha amanhã, certamente, daremos conta não somente dos processos desenvolvidos até o presente momento, como também daqueles processos que estão em formação, que estão amadurecendo e desenvolvendo.

Segundo DUARTE (2001) a zona de desenvolvimento proximal é constituída por aquilo que a criança, num determinado momento, não faz sozinha, mas o faz com a ajuda dos outros, inclusive e principalmente do professor. VYGOTSKY (2001, p.329) afirma que *“em colaboração a criança sempre pode fazer mais do que sozinha”*.

A colaboração apontada pelo autor é no sentido de contribuir para que a criança mobilize os seus conhecimentos para que compreenda um novo. Para ilustrar essa questão, apresentaremos a seguinte situação:

*“Em uma turma de 4 anos, a aluna Maria sai do seu lugar, vai até o cartaz de pregas, aponta para o seu nome, olha para a professora e diz: -“Este é o meu nome”. Então, a professora pergunta: -“Como você sabe que este é o seu nome?”. Maria responde: -“Porque o meu nome tem duas dessa letrinha (apontando a letra A)”. A professora continua o diálogo: - “Isso mesmo, o seu nome tem duas letras A”. Maria sorri e volta a fazer a sua atividade. No final do dia, a professora chama a Bruna para buscar o seu nome no cartaz de pregas, em seguida o Bruno. Nesse momento, Maria diz: - “O nome da Bruna é quase igual o nome do Bruno só muda a letra A” (Observações de A.C. Metzner).<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Adotei nomes fictícios para as crianças, visando preservar suas identidades.

As crianças estão o tempo todo analisando e fazendo comparações, e as professoras precisam estar atentas a esses momentos. Quando a professora questiona Maria ao afirmar que o nome presente no cartaz de pregas é o seu, essa atitude ativa na criança um grupo de processos internos que a faz refletir sobre a sua afirmação anterior. A mediação da professora durante esse momento foi fundamental, pois a atenção para o processo de pensamento da criança a ajuda a entender as suas hipóteses, provocando generalizações importantes para o seu desenvolvimento psíquico.

Nesse sentido, podemos dizer que um aspecto essencial da aprendizagem é o fato dela criar a zona de desenvolvimento proximal. De acordo com VYGOTSKII (2001, p.115) a aprendizagem *“faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com os outros, que na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança”*.

A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem.

Desse ponto de vista, o aprendizado não segue a trilha e nem ocorre simultaneamente com o desenvolvimento, mas sim, se adianta ao mesmo.

Dessa forma para VYGOTSKII (2001, p.114):

*“Um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele. A teoria do*

*âmbito de desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”.*

É óbvio, que isso não significa que se possa ensinar qualquer coisa à criança sem levar em consideração sua idade. Não faria sentido ensinar a uma criança de 2 anos a constituição de uma célula, ou a uma criança de 4 anos as diferentes equações (MUKHINA, 1996).

Acreditamos que quando VYGOTSKY (2001) afirma que o *“bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento”*, o autor quer mostrar que o ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento. Além disso, VYGOTSKY (2001, p.337) completa: *“Ensinar uma criança o que ela não é capaz de aprender é tão estéril quanto ensiná-la a fazer o que ela já faz sozinha”*.

MUKHINA (1996) acredita que o ensino precisa levar em conta o nível de desenvolvimento alcançado, não para se deter nele, mas para compreender onde e como impulsionar esse desenvolvimento.

Na Educação Infantil é comum vermos as crianças o tempo todo sentadas, em silêncio, realizando atividades escolarizantes, convertendo a pré-escola em um período preparatório para as etapas de ensino subseqüentes. Muitos professores reduzem os desenhos das crianças a cópias de modelos feitos por adultos, impõe certas atividades, como, por exemplo, colar bolinhas de papel e preencher pontilhados, mesmo que essas atividades não tenham sentido para as crianças.

Para que as crianças possam ampliar o seu aprendizado é preciso que essas ou aquelas ações, esses ou aqueles conceitos, estejam de acordo com suas necessidades e seus interesses. Segundo MUKHINA (1996, p.52) *“o pré-escolar dificilmente se concentra em algo; lembra com dificuldade o que os adultos dele exigem, embora possa aprender perfeitamente o mesmo assunto em uma brincadeira ou através de uma ação interessante para ele”*.

Durante a brincadeira, a criança assimila, sem se dar conta, os conhecimentos elementares. Por meio das atividades lúdicas a criança satisfaz seus desejos, representa a realidade que a circunda e, compreendem melhor as funções e regras sociais (MUKHINA, 1996).

A importância do professor, enquanto mediador, e da brincadeira, como atividade principal, no desenvolvimento geral da criança é incontestável. Portanto, nos próximos capítulos aprofundaremos o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil e outras questões referentes à mediação e ao movimento.

## **5-) A ATIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

### **5.1- A ATIVIDADE PRINCIPAL DA CRIANÇA**

Para estudarmos o desenvolvimento da psique infantil, LEONTIEV (2001) mostra que é necessário começarmos analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições concretas de vida.

LEONTIEV (2001) não chama todos os processos de atividade. Para o autor, esse termo designa apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. Assim, de acordo com LEONTIEV (2001, p.68): *“Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”*.

Outro traço psicológico importante da atividade é que um tipo especial de experiências psíquicas – emoções e sentimentos – está especialmente ligado a ela. Estas experiências não dependem de processos isolados, particulares, mas são sempre determinadas pelo objeto, o desenrolar, e o resultado da atividade da qual elas fazem parte (LEONTIEV, 1978).

Para explicar o que é atividade, LEONTIEV (2001) cita como exemplo um estudante se preparando para uma prova. Suponhamos que esse estudante está lendo um livro de História. Será que podemos chamar esse processo de atividade? De imediato não

podemos dizer que esse processo seja uma atividade, visto que, para analisarmos o caráter psicológico do processo é preciso saber o que ele representa para o próprio sujeito.

Suponhamos que um colega desse estudante lhe diga que o livro que ele está lendo não é necessário estudá-lo para a prova. Então, poderá ocorrer o seguinte: o estudante poderá continuar sua leitura ou poderá imediatamente por o livro de lado. No primeiro caso, aquilo que dirigiu o processo de leitura foi o conteúdo do livro, ou seja, o conteúdo do livro foi o motivo. Dizendo em outras palavras, alguma necessidade especial do estudante obteve satisfação no domínio do conteúdo do livro: uma necessidade de conhecer, de entender, de compreender aquilo de que tratava o livro.

Já o segundo caso é diferente. Ao saber que o conteúdo do livro não era matéria para a prova, imediatamente o estudante abandonou a leitura. Isso mostra que o motivo que o levou a ler o livro não era o conteúdo do livro por si mesmo, mas apenas a necessidade de ser aprovado na disciplina. Aquilo para o qual sua leitura se dirigia não coincidia com aquilo que o induzia a ler. Neste caso, a leitura não era propriamente uma atividade. A atividade nesse caso era a preparação para a prova, e não a leitura do livro por si mesmo.

No caso da leitura, anteriormente citada, quando ela é mantida somente enquanto o estudante acredita ser necessária para que passe na prova, a leitura é precisamente uma ação, pois o que o incita a ler é a necessidade de passar na prova e não o conteúdo do livro. De acordo com LEONTIEV (2001, p.69) *“um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte”*.

Para que surja uma ação, é necessário que o seu objetivo seja percebido em sua relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte. Por isso, o propósito de um mesmo ato pode ser percebido diferentemente, dependendo de qual é o motivo que surge precisamente em conexão com ele. Assim, o sentido da ação também muda para o sujeito.

LEONTIEV (2001) para explicar essa relação entre ação, motivo da atividade e sentido da ação, apresenta o seguinte exemplo: admitamos que uma criança está ocupada, fazendo sua lição de casa e resolvendo um problema posto nessa lição. É claro que ela está consciente do propósito desta ação – descobrir a resposta requerida e escrevê-la. E sua ação se dirige precisamente para isso. Mas qual é o propósito reconhecido, isto é, que sentido tem essa ação para a criança? Para responder, precisamos saber de que atividade da criança a ação faz parte ou, o que é a mesma coisa, qual é o motivo da ação. Pode ser que o motivo aqui seja aprender matemática; talvez ele seja não aborrecer o professor; ou talvez seja ter oportunidade de brincar com os colegas. Objetivamente, em todos os casos, o propósito permanece o mesmo: solucionar o problema dado. Mas seu sentido, para a criança, será diferente. Portanto, suas ações, em si mesmas, serão, é claro, psicologicamente diferentes.

Dependendo de que atividade a ação faz parte, ou seja, dependendo do motivo da ação, essa ação terá sentidos diferentes para a criança, e conseqüentemente, a ação terá outro caráter psicológico.

Há uma relação particular entre a atividade e ação, pois o motivo da atividade pode deslocar-se e se tornar objeto (o fim) da ação. Dessa forma, a ação se transforma em atividade. Esse fato é de extrema importância pois é desta maneira que surgem novas atividades. Quando o novo motivo corresponde às possibilidades reais da

criança, a nova atividade torna-se estável. E mesmo existindo outros tipos de atividades é nessa atividade específica que aparecem pela primeira vez as novas aquisições da criança, os seus novos processos psicológicos. Então, essa atividade começa a desempenhar o papel de atividade principal (LEONTIEV, 1978).

Alguns tipos de atividades são os principais em um certo estágio, e são da maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, e outros tipos são menos importantes. Segundo LEONTIEV (2001, p.63) *“alguns representam o papel principal no desenvolvimento, e outros, um papel subsidiário”*.

O autor acredita que cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se por uma relação explícita entre a criança e a realidade principal naquele estágio e por um tipo preciso e dominante de atividade.

De acordo com LEONTIEV (2001, p.64) o critério de transição de um estágio para outro *“é precisamente a mudança do tipo principal de atividade na relação dominante da criança com a realidade”*.

Mas, o que é atividade principal?

A atividade principal não é simplesmente aquela encontrada mais frequentemente em um certo estágio do desenvolvimento e nem aquela atividade à qual a criança dedica muito tempo. Chamamos de atividade principal da criança aquela atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança em um certo estágio de seu desenvolvimento (LEONTIEV, 2001).

O conteúdo e a duração de cada estágio de desenvolvimento é determinado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da

criança, ou seja, nem o conteúdo dos estádios e nem a sua seqüência no tempo são imutáveis e dados de uma vez por todas. Assim, não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento, pelo contrário, é a idade da passagem de um estágio à outro que depende do seu conteúdo e que muda com as condições históricas-sociais (LEONTIEV, 1978).

Estas condições também determinam qual atividade de uma criança se tornará mais importante em um dado estágio do desenvolvimento de sua psique (LEONTIEV, 2001).

Dessa maneira, podemos perceber que as atividades são dirigidas pelos motivos. Velhos motivos perdem sua força estimuladora, e nascem os novos, conduzindo a uma reinterpretação de suas ações anteriores. A atividade que costumava desempenhar o papel principal começa a se desprender e a passar para um segundo plano. Uma nova atividade surge, e com ela começa também um novo estágio de desenvolvimento.

## **5.2- A BRINCADEIRA COMO ATIVIDADE PRINCIPAL**

Para abordar o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil, recorreremos aos estudos de Alexis N. Leontiev que é um dos integrantes da Escola de Vygotsky.

LEONTIEV (2001) acredita que embora a criança dependa do adulto para sobreviver, ela desde o seu nascimento, interage com o meio natural, social e cultural. Com o tempo, as possibilidades de interação vão se ampliando, e com isso o mundo dos objetos que a criança assimila vai ficando cada vez mais vasto para ela.

De acordo com o autor:

*“este mundo inclui não apenas os objetos que constituem o mundo ambiental próximo da criança, dos objetos os quais ela pode operar, e de fato opera, mas também os objetos com os quais os adultos operam, mas a criança ainda não é capaz de operar, por estarem ainda além de sua capacidade física”* (LEONTIEV, 2001, p.120).

O domínio desse mundo mais amplo de objetos humanos torna-se um desafio para a criança, principalmente, porque ela ainda não dominou as operações exigidas para executar determinadas ações como, por exemplo, guiar um carro.

Nessa fase do desenvolvimento psíquico da criança ainda não existe para ela atividade teórica abstrata, por isso a assimilação apresenta-se sobretudo em forma de ação. LEONTIEV (2001, p.120) complementa que *“uma criança que domina o mundo que a cerca é a criança que se esforça para agir neste mundo”*.

Por isso, a criança busca integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto. De acordo com LEONTIEV (2001, p.121) *“não basta para a criança contemplar um carro em movimento ou mesmo sentar-se nele, ela precisa agir, ela precisa guiá-lo, comandá-lo”*.

Mas como se resolve essa contradição, a discrepância entre sua necessidade de agir e a impossibilidade de executar as operações exigidas pelas ações? A brincadeira é um meio de a criança resolver este impasse. Isso se deve ao fato de que na brincadeira a criança pode realizar uma ação subentendendo outra, e manusear um objeto subentendendo outro, satisfazendo, assim, seus desejos e necessidades (LEONTIEV, 2001).

A brincadeira é muito importante nesse período de desenvolvimento, pois com a expansão do mundo objetivo surge na criança a necessidade de agir com os objetos,

porém, como ela ainda não domina certas condições reais para a ação, ela resolve os seus problemas por meio da atividade lúdica, em um jogo. Por exemplo: durante a brincadeira a criança pode dirigir um carro, remar um barco, cozinhar, etc. Situações e ações que na vida real ela ainda não tem condições de exercer.

A brincadeira como atividade principal do pré-escolar promove importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança, preparando o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (VIGOTSKII, LURIA, LEONTIEV, 2001). Durante a brincadeira a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, é como se ela fosse maior do que é na realidade.

LEONTIEV (2001) afirma que durante a brincadeira as condições da ação podem ser modificadas, ou seja, pode-se substituir um objeto por outro, porém os movimentos da criança correspondem estritamente à realidade, mesmo conhecendo as propriedades e funções dos objetos.

MUKHINA (1996, p.117) elucida essa questão por meio do seguinte exemplo:

*“Lida passa muito tempo brincando com a boneca: primeiro cuida dela, depois dança com ela. Vê uma vela no chão, apanha-a e passa-a pelo cabelo da boneca, dizendo: “Pentear boneca”. Mostra a vela e diz: “Pente”. Depois passa de novo a vela pela cabeça da boneca e diz: “La-la cortar”, mostra novamente a vela para a educadora e diz: “Tesoura” (Observado por F. I. Fradkina).*

O sentido e o significado dos objetos vão surgindo ao longo do jogo, pois o que importa são os movimentos e gestos executados. A operação lúdica embora determinada pelas condições objetivas existentes é, ao mesmo tempo, sempre subordinada à

ação. Por isso, quando a ação exigida não pode ser executada, ou seja, quando os movimentos requeridos não podem ser reproduzidos, a ação lúdica não é possível de ser realizada. Por exemplo, uma trouxa de roupas ou um pedaço de madeira pode tornar-se, num jogo, um bebê, porque os mesmos gestos que representam o segurar uma criança podem ser aplicados a eles. Já uma cadeira, não admite esse gesto apropriado de segurar o bebê, por isso, esse objeto é rejeitado pela criança.

A forma inicial da brincadeira, no período pré-escolar da infância, é o jogo de papéis, no qual a criança que brinca se atribui uma função social, humana, a qual ela desempenha em suas ações. Nesses tipos de jogos, a criança assume certa função social generalizada do adulto, muitas vezes uma função profissional. Por exemplo, quando uma criança brinca de motorista ou de professora.

Nos jogos de papéis as crianças encenam situações da realidade. E ao contrário do que se pensa, esses jogos também possuem regras, não as regras previamente formuladas ou estabelecidas durante o jogo, mas sim regras de comportamento. O papel que a criança representa e a relação dela com um objeto se originam sempre das regras. E o que na vida real passa despercebido pela criança, na brincadeira torna-se uma regra de comportamento.

MUKHINA (1996, p.159) apresenta o seguinte exemplo:

*“Em uma sala grande brincam sete crianças. Boria é o chefe da estação e veste um gorro vermelho. Na mão tem um pau com um aro de madeira. Demarca com cadeiras um pequeno espaço e explica: “É a estação, onde mora o chefe”.  
Tolia, Edik, Liusia e Lena são passageiros. Colocam as cadeiras uma atrás da outra e sentam.*

*Lionia: “Sem maquinista não dá, eu serei maquinista”. Senta-se na frente e começa a imitar a locomotiva.*

*Gália é responsável pelo bar. Em torno de uma mesa coloca umas cadeiras: “É um bar”. Põe na mesa uma caixa com pedaços de papel: “Isto é o dinheiro”. Sobre uma folha de papel branco coloca pedaços de bolacha.*

*Varia: “Eu venderei as passagens. Como se chama? Experimentador: “Bilheteiro”. Varia: “Isso, isso, bilheteiro. Me dá papel”. Recebe o papel e corta-o em pedaços. Separa os pedaços grandes: “Estas são as passagens e isso é dinheiro para dar troco”. Boria aproxima-se de Lionia: “Quando eu entregar este aro, você parte”. Lionia assobia.*

*De repente diz rindo: “Os passageiros estão sem passagem e o trem vai sair”.*

*Os passageiros vão correndo até a bilheteria, onde Varia os espera. Entregam a Varia papéis e ela lhes dá passagens. Com as passagens na mão, os passageiros voltam a seus lugares. Boria aproxima-se de Lionia e entrega-lhe o aro. Lionia assobia e o trem parte.*

*Gália: “E quando virão comprar?”.*

*Boria: “Eu posso ir. O trem já foi e estou livre”. Aproxima-se do bar e pede: “Uma bolacha”. Gália lhe dá um pedaço e exige: “E o dinheiro?” Boria vai até o experimentador, recebe um pedaço de papel, volta e compra a bolacha, que come satisfeito.*

*Varia olha intranquã para o bar, mas não se aproxima. Depois pergunta ao experimentador: “Quando é que eu vou comer? Agora não tem ninguém”. Lionia diz: “Se não tem ninguém, vai embora e pronto”. Varia olha para todos e sai correndo para o bar. Compra rapidamente uma bolacha e volta para a bilheteria. Gália distribui as bolachas, mas não come. Lionia assobia e grita: “A estação!” Ele e os outros passageiros vão correndo até o bar. Todos compram bolachas e voltam a seus lugares. Boria pega o aro de Lionia e o devolve. Lionia assobia e o trem parte. Varia vai até o bar. Nesse momento o experimentador se aproxima da bilheteria e diz seriamente: “Tenho de ir para Leningrado e o bilheteiro saiu”. Varia corre até a bilheteria sem ter conseguido comprar as bolachas: “Aqui estou, aqui estou. Saí por um instante”. Dá ao experimentador uma passagem. Boria está no bar, compra bolachas e come. Gália: “Eu também quero comer. Tenho de comprá-las ou ...?” Boria diz rindo: “Compra de você e paga para você”. Gália ri, mas paga dois copeques, pega dois pedaços e explica ao experimentador, para quem olha constantemente: “Eles já compraram outra vez”. O jogo prossegue mais um pouco e depois as crianças saem para passear (Contado por D. B. Elkonin).*

Essa interpretação detalhada das relações entre os homens através do jogo ensina a criança a observar certas regras. Por meio do jogo, as crianças conhecem a vida

social dos adultos, compreendem melhor as funções sociais e as regras pelas quais os adultos regem suas relações (MUKHINA, 1996). Com a mediação do professor (no caso o experimentador) colocando um problema à situação dramatizada, a criança tem maiores possibilidades de entender o seu papel naquela situação, ao representar o bilheteiro.

Durante o desenvolvimento da atividade lúdica da criança, esses jogos de papéis, em que o papel e a situação imaginária são explícitos e a regra é latente, evoluem para jogos com regras, onde a regra se torna explícita e a situação imaginária e o papel estão contidos de forma oculta. O desenvolvimento do jogo com regras consiste também em uma diferenciação e uma consciência cada vez maior do objetivo da brincadeira.

Os jogos com regras, como o esconde-esconde, gato e rato, etc, se originam dos jogos de papéis, porém ocorrem mais tardiamente na vida das crianças, pois é muito difícil para as crianças menores de três ou quatro anos de idade obrigarem-se a obedecer às regras de um jogo.

Para ilustrar a diferença de comportamento em um jogo com regra entre crianças menores de 4 anos e crianças em idade pré-escolar, o autor (LEONTIEV, 2001), descreve o seguinte experimento: o pesquisador está brincando de esconde-esconde com uma criança de três anos. Depois de a criança se esconder, o pesquisador não a encontra imediatamente. Ele espera, de propósito, perto da criança e finge não ser capaz de encontrá-la. Aí, a criança não consegue conter-se e infringe a regra e, quase imediatamente, começa a gritar: “professor, eu estou aqui!”. Já uma criança de seis anos brinca de esconde-esconde de forma diferente. Para ela, o mais importante é obedecer as regras, por isso ao esconder-se ela fica bem quieta e só sai do seu esconderijo quando realmente for encontrada.

De acordo com LEONTIEV (2001, p.138) os jogos com regras são jogos *“cujo conteúdo fixo não é mais o papel e a situação lúdica, mas a regra e o objetivo”*. Enquanto qualquer jogo de papéis já inclui uma certa regra, qualquer jogo com regras inclui um certo objetivo.

Os jogos com regras são importantes, pois dominar as regras significa dominar seu próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo, aprendendo a subordiná-lo a um propósito definido.

LEONTIEV (2001, p.139) ao discutir porque são psicologicamente importantes os jogos com objetivos afirma que *“sua significação psicológica reside ainda em outro momento importante para a modelagem da personalidade das crianças que nelas surge pela primeira vez, o momento da auto-avaliação”*. Dessa maneira, pela primeira vez a criança começa a julgar, por si mesma, suas próprias ações. Além disso, esses jogos também introduzem um elemento moral que surge da própria atividade da criança, ou seja ativamente e, não de uma forma abstrata, que ela tenha ouvido.

Além dos jogos de papéis e dos jogos com regras existe ainda outro tipo de jogo que pode ser chamado de jogos limítrofes.

Segundo LEONTIEV (2001, p.140) esses jogos:

*“situam-se no limite dos brinquedos clássicos da pré-escola e constituem uma forma de jogos de transição, quer para a atividade não-lúdica, para a qual eles preparam diretamente o caminho, quer para os jogos do período escolar do desenvolvimento psíquico da criança”*.

São exemplos desses jogos: os jogos didáticos, jogos de dramatização, esportes e jogos de improvisação. O autor ressalta que esses jogos representam o

esgotamento da atividade lúdica em suas formas pré-escolares, pois embora permaneçam enquanto brincadeira, a motivação desses jogos é, ao mesmo tempo, cada vez mais transferida para seus resultados.

Com isso, percebemos que as crianças podem brincar das mesmas coisas em idades diferentes, mas a forma com que elas brincam também são diferentes. Segundo LEONTIEV (2001, p.142) *“para analisar a atividade lúdica concreta da criança é necessário penetrar sua psicologia verdadeira, no sentido que o jogo tem para a criança, e não, simplesmente, arrolar os jogos a que ela se dedica”*. Portanto, o importante não é apenas o tipo de atividade proporcionada mas, também, o sentido que essa atividade tem para a criança, ou seja, o seu verdadeiro conteúdo interior.

Acreditamos que a brincadeira impulsiona conceitos e processos em amadurecimento, tornando-se uma importante fonte de desenvolvimento infantil. Além disso, por meio da brincadeira a criança assimila a realidade humana, compreende o mundo em que vive e, ao mesmo tempo penetra na realidade. Então, a brincadeira é uma atividade importante no desenvolvimento da criança.

Vimos que durante a brincadeira a criança pode substituir um objeto por outro (por exemplo: um jornal pode se tornar um cobertor, um galho de árvore pode ser uma faca, etc), porém os movimentos executados pela criança precisam corresponder estritamente à realidade para dar sentido àquela atividade.

Sendo assim, no próximo capítulo, abordaremos o Movimento como um dos conteúdos da brincadeira e a sua relação com a atividade principal da criança.

## 6-) O MOVIMENTO COMO CONTEÚDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

### 6.1-) MOVIMENTO

O significado de movimento, para muitas pessoas, é o mesmo encontrado no Dicionário da Língua Portuguesa (FERREIRA, 1985): “*movimento é o ato ou processo de mover (-se)*”.

Essa concepção de Movimento é adotada por muitos e, inclusive, está presente nas atividades apresentadas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998).

Contraopondo-se a esse conceito, acreditamos que o Movimento constitui o suporte de toda a estruturação da atividade psíquica (FONSECA, 1988). A ação motora ou prática, segundo FONSECA (1988), tem como produto uma ação mental ou teórica, que só pode subsistir pela linguagem, ou seja, o Movimento é a origem do pensamento.

O autor complementa que:

*“O movimento, como meio de exploração motora, permite a apropriação das qualidades dos objetos do real de onde surge a significação, a conservação e a organização da informação cerebral. (...) A informação intersensorial do ser humano é tanto mais significativa quanto mais cinestésica, isto é, quanto maior relação tiver com a experiência prática e motora. O movimento não pode continuar a ser (e para muitos teóricos o é) o filho pobre do comportamento humano”* (FONSECA, 1988, p.307).

O Movimento faz parte da vida do ser humano, antes mesmo de seu nascimento. No bebê, o movimento expressivo é o seu primeiro canal de comunicação.

Assim, através dos gestos, ele mobiliza o adulto para o atendimento de suas necessidades (WALLON, 1968). A partir do primeiro ano de vida, as possibilidades de movimento se intensificam como recurso de exploração. E no período pré-escolar o movimento, inserido no contexto da brincadeira, desempenha um papel decisivo nas ações das crianças, pois o movimento adquire sentido dentro da atividade ao mesmo tempo em que ele dá sentido a essa atividade. MUKHINA (1996, p.88) afirma que *“todos esses movimentos e ações são degraus que conduzem às formas de comportamento que caracterizam o homem”*.

Não há dúvidas de que o Movimento é fundamental no desenvolvimento da criança pequena, no entanto, é necessário que ele tenha como eixo central a sua intencionalidade.

Para MELLO (1996), o movimento precisa ser trabalhado de uma maneira que desenvolva o indivíduo integralmente, por isso as atividades com Movimento precisam ter como eixo central a intencionalidade, na qual toda a ação humana tem um significado e uma intenção. Trabalhar o Movimento de forma consciente propiciará ao indivíduo refletir, fazer associações, exercer e desenvolver sua autonomia, questionar, confrontar-se com situações-problema e encontrar soluções por si próprio.

A autora acredita também que:

*“Uma Educação Física que visa o desenvolvimento da criança como um todo, a intencionalidade ou conscientização do movimento torna-se imprescindível, principalmente na idade pré-escolar, para que a criança possa conhecer a si própria, testar seus limites, modificar seus gestos, compreender a função de seus movimentos e criar novos movimentos que a auxiliem a superar suas dificuldades”* (MELLO, 1996, p.127).

No desenvolvimento de atividades de Movimento para as crianças de 0 a 6 anos, deve-se considerar a criança em todos os seus aspectos (físico, cognitivo, emocional e social), portanto, não podemos limitar os seus movimentos restringindo-os a padrões motores pré-estabelecidos.

Sobre isso MELLO (2001, p.98) mostra que *“o foco é sempre a criança por inteiro, com emoções, com sentimentos, com expressões, com dificuldades, com facilidades, com expectativas, ávida em dar sua opinião, com sugestões e vontades, com medos, com limites, com timidez, com agressividade, etc”*.

Por isso, o Movimento não pode ser visto apenas como um fator relacionado ao aspecto físico, isto é, destacado dos aspectos emocionais, cognitivos, históricos e sociais do desenvolvimento humano.

## **6.2- MOVIMENTO E A ATIVIDADE PRINCIPAL DA CRIANÇA**

Vimos que atividade principal é aquela cujo desenvolvimento governa as principais mudanças nos processos psíquicos e na personalidade da criança em um determinado estágio de seu desenvolvimento.

No período pré-escolar, a atividade principal da criança é a brincadeira. A brincadeira é um tipo de atividade caracterizado por uma estrutura tal que o motivo está no próprio processo e não no resultado da ação. Por exemplo, para uma criança que está brincando com cubos de madeira o alvo da brincadeira não consiste em construir uma estrutura, mas em fazer, isto é, no conteúdo da própria ação (LEONTIEV, 2001).

A brincadeira é uma atividade que se realiza por meio de ações, por exemplo, uma criança ao iniciar uma brincadeira, coloca um pano nas costas para se fingir de super-herói. Esse colocar um pano nas costas é uma ação, e essa ação implica uma série de movimentos. Assim, podemos dizer que o Movimento é conteúdo da brincadeira.

O desenvolvimento do movimento infantil não ocorre de forma isolada, pelo contrário, o movimento é um componente da brincadeira e adquire sentido no contexto das atividades da criança.

Para ressaltar essa questão, LEONTIEV (2001) apresenta, como exemplo, a brincadeira do quartel general. Essa brincadeira consistia em transmitir uma mensagem secreta ao comandante no quartel-general. O professor cochichava a mensagem no ouvido da criança e essa deveria executar a missão secreta. Para a realização dessa atividade foram chamadas crianças de diferentes idades. As crianças menores quando eram chamadas para transmitirem a mensagem, elas não prestavam a atenção nas palavras do professor, para elas o importante era correr até o quartel general e cochichar qualquer coisa no ouvido do comandante. Por isso, na maioria das vezes, as crianças pequenas corriam apressadamente para executar a missão sem mesmo terminar de ouvi-la. Já as crianças mais velhas se comportavam de forma diferente. Elas não apenas ouviam a mensagem, como também tentavam decorá-la movendo os lábios enquanto ouviam a mensagem ou repetindo para si mesma durante o trajeto para o quartel general. Se alguém tentasse falar com elas enquanto estavam correndo com a mensagem, as crianças sacudiam a cabeça e se apressavam.

Esse exemplo mostra que para as crianças menores o que dava sentido às suas ações era o movimento de correr de um lado para o outro para cochichar no ouvido do

comandante, pois a intenção das crianças era participar da atividade e para elas os movimentos de correr e cochichar já davam sentido à brincadeira.

No caso das crianças maiores, elas perceberam que o problema central da brincadeira era transmitir a mensagem. Então, além da ação de correr e chegar até o outro lado, tinha ainda a ação de memorização da mensagem.

Podemos notar, em ambos os casos, que dentro do contexto da brincadeira, encontramos ações com conteúdos diferenciados. O Movimento faz parte da atividade principal da criança, porém, dependendo da idade ele é o principal elemento da brincadeira e em outras idades ele torna-se secundário.

O Movimento do ponto de vista histórico-cultural de VYGOTSKY, só tem sentido inserido em categorias maiores, ou seja, o movimento se insere no contexto de uma ação que, por sua vez, se insere no contexto de uma atividade. Portanto, o Movimento sendo trabalhado de forma intencional e dando sentido para as ações, torna-se uma categoria central no desenvolvimento da atividade da criança.

Segundo MELLO (2001, p.77) *“a fase de pré-escola constitui-se em um marco na vida da criança. É o período em que ela abandona a segurança do lar para viver experiências novas que irão acompanhá-la por toda a vida”*. Por isso, acreditamos que uma educação consciente dessa mudança e atenta a ela, deverá proporcionar condições às crianças para que se desenvolvam integralmente. Para isso, o professor deve implementar ações mais intencionais na sua prática pedagógica, exercendo o seu papel de mediador.

Sabemos que o Movimento adquire sentido no contexto da atividade principal da criança, que é a brincadeira. Dessa forma, o professor ao analisar a atividade da criança e o sentido dos movimentos executados por ela, poderá direcionar essa atividade,

criando várias possibilidades para as crianças brincarem, colocando à disposição das crianças um grande elenco de materiais, aproveitando elementos que estão presentes no próprio ambiente, equilibrando as atividades dirigidas e as atividades espontâneas, alternando atividades individuais e em grupo e, principalmente, buscando criar novas necessidades (MELLO, 2001).

Quando falamos que o professor deve direcionar a atividade, não queremos dizer que o professor deve conduzir a atividade da criança para que ela realize uma atividade pré-determinada ou que dê continuidade a uma atividade espontânea que já foi iniciada. Mas sim que, intencionalmente, o professor busque inserir a sua ação na atividade da criança para que essa atividade, uma vez mediada, se torne uma atividade educativa, ou seja, que promova o desenvolvimento da criança a partir da atividade principal daquela faixa etária e não a partir de atividades externas que não têm sentido para ela.

A seguir, apresentaremos a importância do Movimento no desenvolvimento de crianças de 0 a 6 anos de idade a partir da visão biopsicossocial de WALLON (1968) e da visão histórico-cultural de MUKHINA (1996) e seus precursores.

Focalizaremos o desenvolvimento das crianças pequenas em três períodos: primeiro ano de vida, primeira infância e idade pré-escolar.

Gostaríamos de esclarecer que esses períodos não são normas absolutas, apenas os subdividimos para uma melhor visualização, pois essa seqüência de desenvolvimento infantil pode variar de acordo com o autor.

## 6.3- MOVIMENTO NA CRECHE

### 6.3.1- Bebês

O movimento começa já na vida fetal. É por volta do quarto mês de gravidez que a mãe começa a dar-se conta das primeiras movimentações da criança.

Imediatamente após o nascimento entram em ação os reflexos, que irão assegurar o funcionamento dos principais sistemas do organismo que são a respiração e a circulação (MUKHINA, 1996).

Nos primeiros dias de vida, o recém-nascido é dotado de certos reflexos não-condicionados como, por exemplo, o reflexo de preensão (ao tocar a palma da mão da criança, ela tenta agarrar) e o reflexo de sucção (a criança começa imediatamente a chupar o objeto introduzido em sua boca).

Podemos dizer que a maioria das reações reflexas é indispensável para vida, pois ajuda o recém-nascido a se adaptar às novas condições de existências.

MUKHINA (1996, p.76) acrescenta que:

*“A etapa imediatamente posterior ao nascimento é a única na vida do homem em que se observam em estado puro as formas inatas e instintivas de comportamento, cujo fim é satisfazer as necessidades orgânicas (de oxigênio, alimentação, calor). Essas necessidades orgânicas garantem apenas a sobrevivência da criança, mas não constituem a base de seu desenvolvimento psíquico ”.*

Essas reações reflexas, puramente fisiológicas, depressa estabelecem ligações com as circunstâncias exteriores por meio dos reflexos condicionados. Por

exemplo, quando o bebê chora e a mãe lhe dá o leite, provavelmente, quando tiver outra vez fome terá a mesma atitude (DANTAS, 1983).

Os primeiros gestos da criança estão relacionados à expressão (WALLON, 1968). É por meio deles que a criança irá estabelecer uma relação com o ambiente e, principalmente, com as pessoas que estão ao seu redor.

A presença adulta é uma condição fundamental para a sobrevivência da criança pois, durante meses e anos, a criança não poderá atender por si mesma as necessidades de sua subsistência. Dessa forma, os gestos expressivos são os que estabelecem as primeiras relações entre as pessoas.

Se as necessidades orgânicas da criança forem suficientemente satisfeitas, elas logo passam a ser secundárias, abrindo o caminho para novas necessidades que são a base do desenvolvimento psíquico. Entre elas encontramos as impressões, o movimento e o relacionamento com os adultos.

Segundo MUKHINA (1996, p.81), a primeira necessidade social da criança, ou seja, o desejo de comunicação com o adulto, se manifesta quando *“a criança concentra seu olhar no rosto que se inclina sobre ela, sorri para esse rosto, move animadamente os braços e as pernas e emite sons suaves”*. Esses comportamentos e atitudes têm por condição essencial a sociedade e tudo o que ela comporta.

No primeiro ano de vida, a criança alcança grandes êxitos em seu desenvolvimento sensório-motor e na manipulação mais simples dos objetos.

O movimento deixa de ser expressivo e passa a ser sensório-motor, ou seja, a criança tende a produzir, a verificar e a diversificar um efeito. Neste caso verificam-se reações de auto-apalpação, de balanceios, diversas satisfações motoras e, dessa maneira,

torna-se possível uma percepção mais precisa e mais discriminativa das excitações causadas pelos objetos exteriores.

A conduta de exploração é determinada por objetos ocasionais e o primeiro espaço a ser explorado é a boca.

De acordo com WALLON (1968, p.169):

*“É à boca que o bebê leva todos os objetos, não para comer, mas por ser o único local do corpo em que a concordância exacta dos movimentos e das sensações, exigida desde o nascimento pela sucção, permite igualmente apreciar um contorno, um volume, uma resistência, tudo isso ainda evidentemente confuso e confundido com outras qualidades eventuais, tais como a temperatura ou o gosto”.*

Depois da boca, todo o corpo é fragmentado e cada uma das partes é descoberta progressivamente.

Assim que as mãos, por meio da coordenação óculo-manual, podem seguir uma direção, a criança entra em contato com objetos que estão no seu espaço próximo.

As primeiras manipulações são muito simples. Nesse período, MUKHINA (1996, p.90), mostra que *“a criança apanha o objeto, segura um pouco e solta, depois volta a apanhá-lo”.*

Posteriormente, essas manipulações tornam-se mais complexas e as ações das crianças provocam algum resultado. Por exemplo, quando a criança sacode um chocalho, este produz ruído. Dessa maneira, a criança começa a manipular os objetos com a intenção de obter um resultado, ou seja, antes a criança se orientava para o objeto e, agora, ela se interessa pelo resultado da sua ação.

Com o aperfeiçoamento das atividades sensório-motoras, a criança perceberá as propriedades e relações dos objetos no espaço que a rodeia. À medida que a criança for conhecendo esse espaço, ela será capaz de captar os objetos e suas propriedades, de imaginá-los, de pensar neles e de prever o resultado de sua manipulação. Para MUKHINA (1996, p.94), *“a melhor forma de conhecer esse mundo são seus próprios movimentos e ações”*.

Autores como WALLON (1968), MUKHINA (1996), FONSECA (1988) e outros apontam em seus estudos, que a orientação da criança por meio de movimentos e ações externas, antecede à orientação dos processos psíquicos e, portanto, são a base do pensamento.

No final do primeiro ano, formam-se nas crianças as primeiras impressões sobre o mundo circundante. Elas também se revelam extremamente ativas em seu comportamento e em seu desejo de estabelecer contato com o adulto.

### **6.3.2- Primeira Infância**

Quando a criança é capaz da autolocomoção, ela reduz as distâncias, aventura-se no desconhecido, transmuta nas diferentes áreas da sua vida familiar e assim, domina novos espaços por meio dos seus próprios movimentos.

Para DANTAS (1983), com essa emergência, opera-se um grande progresso na evolução intelectual da criança, pois o andar possibilita a ampliação do espaço que a criança, até então, só conhecia por meio daquilo que suas mãos podiam agarrar.

Nesta direção, MUKHINA (1996, p.104) acredita que *“as conquistas mais importantes da primeira infância e determinantes do progresso psíquico da criança são o andar ereto, o desenvolvimento da atividade objetal e o domínio da linguagem”*.

A autora, ao complementar suas considerações, mostra que a criança ao caminhar amplia, consideravelmente, a sua compreensão do mundo dos objetos, pois proporciona um contato mais livre e independente com o mundo exterior dando-lhe maior autonomia.

Vimos que no primeiro ano de vida as crianças manipulam os objetos para poder explorá-los e, mais tarde, com a intenção de obter um resultado. A manipulação realizada nessa idade só utiliza as propriedades externas dos objetos e, o seu uso, é feito de maneira indiscriminada. Por exemplo, a criança manipula da mesma maneira o lápis, a colher ou a pá. Ela não se preocupa com as diferentes funções desses instrumentos pois, o que importa para a criança, é manipulá-los.

Somente na primeira infância, a criança terá uma nova atitude frente ao mundo dos objetos. Ela deslocará seus interesses, principalmente para conhecer a função desses objetos: para que servem, como podem ser utilizados, e o que se pode fazer com eles (MUKHINA, 1996). Os objetos passam a ter um destino e uma forma para seu uso determinados pela experiência social, assim, a criança descobre pela primeira vez, por meio da atividade objetal, a função do objeto.

Sobre a atividade objetal, MUKHINA (1996) considera que essa função do objeto se refere ao destino que a sociedade conferiu ao mesmo e que não varia por necessidades de momento. Porém, não significa que uma vez assimilada uma atividade objetal a criança passe a utilizar o objeto exclusivamente dessa forma.

Numa etapa inicial, o objeto e a ação estão intimamente relacionados e, dessa forma, a criança realiza a ação apenas com o objeto que foi designado para isso. Com o tempo, o objeto e a ação se separam e a criança já pode realizar uma ação com objetos que não se destinam àquele fim, ou então, utilizar o objeto para uma função diferente da designada.

MUKHINA (1996, p.108), ao discutir a relação entre a ação e o objeto na primeira infância, afirma que a mesma apresenta três fases de desenvolvimento:

*“Na primeira fase, a criança pode realizar com o objeto qualquer uma das ações que ela domina. Na segunda fase, utiliza o objeto de acordo com sua função direta. Finalmente, na terceira fase, produz-se algo como um retorno à primeira fase: a livre utilização do objeto, mas em nível totalmente distinto: agora, a criança conhece a função principal do objeto”.*

Entre as ações que a criança assimila na primeira infância, destacamos duas que são muito importantes para o seu desenvolvimento psíquico: as ações correlativas (onde a criança estabelece relações entre dois ou mais objetos, ou entre suas partes) e as ações instrumentais (nas quais a criança se serve de um instrumento para agir sobre outro objeto). Esses instrumentos são os mediadores das ações e relações humanas com as outras pessoas e com o mundo que a rodeia. Entre eles podemos citar: o machado, a colher, a serra, o alicate, etc.

A criança, sem dúvida, aprende a manejar só alguns instrumentos, os mais elementares: colher, xícara, lápis, etc. Mesmo assim, eles têm uma enorme importância para o desenvolvimento psíquico (MUKHINA, 1996).

A utilização dos instrumentos pelas crianças é muito importante, pois essa utilização é uma das características básicas da atividade humana (MUKHINA, 1996).

De acordo com LEONTIEV (1978), tanto a consciência do homem quanto o próprio homem, foram criados a partir do aparecimento do trabalho. *“O trabalho é um processo que liga o homem à natureza, o processo de ação do homem sobre a natureza”* (p.74). Ao mesmo tempo em que o homem modifica a natureza, a fim de assimilar as matérias dando-lhes uma forma útil à sua vida, ele também modifica a si próprio.

O trabalho é caracterizado por dois elementos interdependentes: a produção e a utilização de instrumento e, a realização coletiva dessa atividade. Para LEONTIEV (1978, p.74) *“o trabalho é, portanto, desde a origem, um processo mediatizado simultaneamente pelo instrumento (em sentido lato) e pela sociedade”*.

Toda atividade animal está ligada, estritamente, a uma necessidade biológica. Ao contrário, a atividade humana é originariamente social, com base na cooperação entre as pessoas e na divisão das funções de trabalho (LEONTIEV, 1978).

MAZZEU (1999, p.37) mostra, em linhas gerais, que a atividade humana surge *“a partir do momento em que o homem começa a criar mediações que se interpõem entre os indivíduos humanos e a natureza e passam a dirigir a sua atividade”*.

Os principais elementos mediadores são os instrumentos e os signos. *“Esses meios possibilitam que o homem passe a dirigir suas ações não mais pelos motivos biológicos diretos, mas pelos motivos sociais objetivados nesses meios”* (MAZZEU, 1999, p.37).

Segundo MELLO (2001, p.25), *“o Homem apropria-se de conhecimentos pela via das mediações, as quais podem ser infinitas. Essas mediações modificam-se à medida que o indivíduo se desenvolve e cria novas necessidades para si”*.

A criança ao dominar os instrumentos e os signos, por meio da mediação do adulto, poderá não apenas satisfazer as suas necessidades, mas sobretudo, estará se apropriando do conhecimento elaborado socialmente.

A primeira infância também é o período sensível da linguagem. A linguagem confere à criança a possibilidade de denominar os objetos. O crescente interesse da criança pelos objetos leva-a a procurar a ajuda do adulto. Isso a estimula a aprender a linguagem. Segundo DANTAS (1983, p.206) *“eis porque as primeiras perguntas da criança referem-se aos nomes dos objetos e aos lugares em que eles se encontram”*.

No final do terceiro ano, a personalidade da criança começa a se manifestar, a princípio por oposição ao meio exterior. Nesse período ela conquista a autonomia dos seus desejos e de suas intenções.

Para DANTAS (1983, p.209), *“é a fase da independência e do enriquecimento do “eu”, da oposição e da inibição. (...) Agora, faz a distinção entre o que lhe pertence e o que pertence ao outro”*.

Nessa direção, MUKHINA (1996, p.149) aponta que *“assim surge a chamada crise dos 3 anos, período no qual o adulto encontra grande dificuldade para se entender com a criança, e tropeça com a teimosia e obstinação dessa”*.

Essa autora mostra que a vontade de ser como o adulto leva a criança a protestar contra a tutela excessiva e, às vezes, faz coisas proibidas só para demonstrar sua independência. *“Ela se dispõe, sem ajuda da mãe, a sentar na mesa, acender a luz, fazer*

*compras, fazer comida, dirigir o carro, etc. A única forma de satisfazer essas necessidades é o jogo” (p.151).* Por meio do jogo a criança expressa a sua busca pela autonomia.

Assim, ao término da primeira infância, emergem novas formas de atividades, que são os jogos e as formas produtivas de ação (o desenho, a modelagem e a construção). Essas atividades alcançam sua plenitude mais adiante e começam a determinar o desenvolvimento psíquico.

#### **6.4- MOVIMENTO NA PRÉ-ESCOLA**

Os elementos dos jogos de papéis surgem e começam a se desenvolver na primeira infância e, na idade pré-escolar constituem a atividade principal da criança.

Por meio do jogo, de acordo com MUKHINA (1996, p.155), *“a criança satisfaz seus desejos de conviver com o adulto: reproduz as relações e as atividades de trabalho dos adultos de forma lúdica”*.

O conteúdo principal dos jogos dos pré-escolares mais novos destaca-se pela reprodução das ações reais dos adultos com objetos. Por exemplo, ao brincar de comer, as crianças dessa idade cortam o pão, cozinham a sopa, reproduzindo várias vezes a mesma ação. Já o dos pré-escolares em idade mediana, representa as relações entre as pessoas. Assim, os pré-escolares de idade mediana ao brincarem não repetem muitas vezes as mesmas ações, mas a cada ação se segue outra. Por exemplo, ao brincar de comidinha, a criança cortará o pão, servirá à mesa e se sentará para comer.

MUKHINA (1996) aponta que essa interpretação detalhada da vida social dos adultos, por meio do jogo, ensina a criança a observar e compreender melhor as funções sociais e certas regras pelas quais os adultos regem suas relações.

Nos jogos de papéis dos pré-escolares mais velhos, o conteúdo é o respeito às regras, resultantes do papel que assumiram. Nessa idade, as crianças cumprem rigorosamente as regras durante a brincadeira e insistem em realizar as coisas tal como são feitas na realidade. Assim, percebemos com frequência algumas discussões do tipo: “Os pais não fazem isso”, “A professora não fala assim com o aluno”, etc.

No jogo desenvolve-se a atenção e a memória. Enquanto brinca, a criança se concentra melhor e lembra mais coisas do que em outras situações. Além disso, é o fator principal para introduzir a criança no mundo das idéias (MUKHINA, 1996).

O jogo também exerce grande influência sobre a linguagem. A situação lúdica exige dos participantes um determinado desenvolvimento da linguagem comunicativa. Segundo MUKHINA (1996, p.165) *“a criança que não consegue expressar claramente seu desejo durante o jogo, que não é capaz de compreender as instruções verbais dos demais, é uma carga para os companheiros”*. Dessa forma, a necessidade de comunicar-se com os companheiros estimula a linguagem coerente.

Além dos jogos, outras atividades como o desenho, a modelagem, a colagem e a construção, também influenciam o desenvolvimento psíquico da criança.

Por meio do desenho infantil, a criança reflete a sua atitude para com o próprio objeto, além disso, MUKHINA (1996, p.173) acrescenta que *“a criança passa do desenho das imagens gráficas difusas, que aparecem como signos de grupos semelhantes de objetos, à representação de objetos reais e concretos”*.

Na construção, a criança desenvolve a capacidade de examinar o objeto para compreender sua utilidade e obter uma impressão mais completa das diferentes propriedades das peças. A modelagem e a colagem têm um valor psicológico semelhante ao desenho e à construção.

Dessa maneira, MUKHINA (1996, p.177), mostra que *“todas essas ocupações permitem à criança imaginar de antemão o que deveria fazer, ajudando-a a adquirir capacidade para uma atividade planejada”*.

Prever os resultados de suas ações e planejá-las só é possível através da evolução do pensamento.

A respeito dessa evolução do pensamento da criança, MUKHINA (1996, p.265), mostra que:

*“Na primeira infância assentam-se as bases para o desenvolvimento da inteligência da criança. A criança que antes, para resolver problemas cuja solução exige o estabelecimento de relações e conexões entre os objetos, recorria a operações orientadoras externas, passa a resolvê-los mentalmente, por meio de operações mentais elementares, valendo-se de imagens. Em outras palavras, sobre a base de um pensamento prático forma-se o pensamento imaginativo. Ao mesmo tempo, sobre a base de suas atividades objetivas a criança realiza suas primeiras sintetizações práticas, que se fixam na palavra”*.

A autora complementa que no final da primeira infância, a criança já opera com signos. Nesse caso, as palavras, os números e os desenhos, são utilizados como substitutos dos objetos e situações reais.

Na idade pré-escolar, a criança recorre ao pensamento para prever o resultado e planejar as suas ações. A medida que cresce a sua curiosidade e o seu interesse

por conhecer, a criança, vai recorrendo mais ao pensamento para interpretar o mundo que a rodeia (MUKHINA, 1996).

As conclusões que as crianças chegam, nem sempre, são corretas, pois os seus conhecimentos e experiências são limitados. Com o passar do tempo, a criança irá adquirir novos conhecimentos e, assim, compreenderá problemas mais complicados. Para conseguir resolver esses problemas, a criança terá de assimilar os conceitos, ou seja, as construções simbólicas elaboradas pela humanidade. Com a apropriação desses conceitos, a criança poderá expressar, por meio das palavras, os aspectos genéricos e essenciais dos objetos e fenômenos reais.

Esses conceitos permitem extrair um conhecimento de outro conhecimento e resolver problemas intelectuais sem recorrer a objetos ou a imagens.

A criança somente assimilará os conceitos de forma sistemática quando for estudá-los na escola. É claro que podemos ensinar às crianças pré-escolares, determinados conceitos, visando estabelecer certas relações entre as operações orientadoras externas e as operações mentais, porém somente na medida necessária.

Assim, por meio dessas pequenas considerações sobre o desenvolvimento das crianças pequenas, percebemos que elas se desenvolvem assimilando a experiência social. Encontramos como atividades determinantes das principais características psíquicas: a relação emocional com o adulto no primeiro ano de vida, a atividade com objetos na primeira infância e o jogo na idade pré-escolar.

## 7-) METODOLOGIA

Este trabalho é de natureza teórica e, portanto, utilizamos como procedimentos metodológicos pesquisas bibliográficas.

De acordo com CERVO (1983, p.55) *“A pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos. Pode ser realizada independentemente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental”*.

Realizamos uma primeira revisão da literatura, sem aprofundamento, para que pudéssemos ter uma visão geral a respeito do problema de pesquisa.

Todos os textos foram lidos pelo menos duas vezes para a identificação de questões relevantes em cada um deles, tais como: O que se entende por currículo e conteúdo? Qual a relação entre o Movimento e o desenvolvimento infantil? De que forma o Movimento pode contribuir para a formação integral da criança? Qual a concepção de criança e de Educação Infantil? Essas concepções se modificaram ao longo da história? Qual o papel do professor frente às atividades de Movimento?

Ao término das leituras, essas questões foram fichadas e separadas por assunto. Assim, nos familiarizamos com a literatura e passamos a coletar os dados.

Para a coleta de dados realizamos um levantamento sobre algumas questões teóricas dentro da perspectiva histórico-cultural, tais como: O que é currículo e conteúdo? Qual é a atividade principal da criança no período pré-escolar? Como o Movimento se insere nessa atividade? O que é importante para o desenvolvimento infantil? O que é Movimento? Utilizamos o referencial histórico-cultural para fundamentar a questão de

pesquisa, ou seja, realizamos uma análise do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), enfocando as atividades de Movimento, como exemplo de análise de conteúdos necessários à Educação Infantil.

Após a leitura atenta dos três volumes do Referencial Curricular, surgiram algumas categorias de análise e, as mesmas, permearam todo o processo de análise dos dados.

Tais categorias são as seguintes:

- *Pressupostos Teóricos*: buscamos aqui os fundamentos que direcionam o Referencial Curricular Nacional.
- *Finalidade da Educação Infantil*: verificamos, no Referencial Curricular Nacional, qual a função desempenhada pela Educação Infantil.
- *Concepção de Criança*: verificamos como a criança é concebida nessa proposta pedagógica.
- *Papel do professor*: questionamos o papel do professor na educação das crianças pequenas, o que se espera dele e como ele deve atuar.
- *Concepção de Conteúdo e de Movimento*: analisamos a visão de conteúdo e de Movimento apresentadas no Referencial Curricular, contrapondo-as ao referencial histórico-cultural.

Definidas as categorias de análise, voltamos a examinar o material para aprofundar a análise. Nessa releitura procuramos encontrar, no Referencial Curricular Nacional, informações referentes às categorias de análise. Realizamos, então, novos fichamentos.

O passo seguinte foi explorar o conteúdo apresentado no Referencial Curricular Nacional e tentar estabelecer relações e associações entre os dados e o referencial teórico. Nessa etapa, elaboramos alguns quadros sínteses contendo as principais informações encontradas no Referencial Curricular. Esses quadros nos proporcionaram uma visão geral de toda a proposta e nos auxiliaram durante a análise e a discussão dos dados.

Com os dados organizados e separados por categorias, pudemos, finalmente, analisá-los e interpretá-los a partir do referencial histórico-cultural.

Esses procedimentos metodológicos proporcionaram o levantamento de muitos aspectos importantes, principalmente, no que se refere aos conteúdos na Educação Infantil, em especial o Movimento, que serão discutidos nos próximos capítulos.

## **8-) REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

A análise do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil será dividida em duas partes. No presente capítulo, analisaremos os Pressupostos Teóricos, a Finalidade da Educação Infantil, a Concepção de Criança e o Papel do Professor, apresentados no Referencial. Em seguida, no capítulo 9, discutiremos qual a visão de conteúdo e de Movimento trabalhados nessa proposta, partindo-se da hipótese de que esses conteúdos são influenciados pelas concepções analisadas nesse capítulo.

### **8.1- APRESENTAÇÃO**

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), referente às creches e pré-escolas brasileiras, integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto.

Atendendo às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que estabelece, pela primeira vez na história de nosso país, que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, o objetivo desse material é auxiliar o professor na realização de seu trabalho educativo diário junto às crianças pequenas.

O Referencial Curricular Nacional é o resultado de um amplo debate nacional, do qual participaram professores e diversos profissionais que trabalham

diretamente com as crianças de 0 a 6 anos. Eles puderam contribuir com conhecimentos diversos vindos tanto de sua experiência prática, como da reflexão acadêmica, científica e administrativa.

Esse documento busca soluções educativas para a superação da tradição assistencialista das creches e da marca de antecipação da escolaridade das pré-escolas. Além disso, serve para os profissionais que atuam diretamente com crianças de 0 a 6 anos de idade, como um guia de reflexão sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas de cunho educacional.

O Referencial Curricular é composto de três volumes: Introdução, Formação Pessoal e Social, e Conhecimento de Mundo.

O documento de introdução apresenta reflexões sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando as concepções do que é ser criança, de educação, de professor e de instituição escolar. A partir dessas concepções, foram definidos os objetivos gerais da Educação Infantil, que levaram à divisão do documento nos âmbitos de experiências citados e orientaram a organização dos documentos de trabalho. O volume sobre a Formação Pessoal e Social prioriza os processos de construção da identidade e autonomia das crianças. O volume relativo ao Conhecimento de Mundo é composto por seis documentos (Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática) referentes à construção das diferentes linguagens pelas crianças e as relações que elas estabelecem com os objetos de conhecimento.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 1998, p.07):

*“A organização do Referencial possui caráter instrumental e didático, devendo os professores ter consciência, em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações entre os diferentes eixos sugeridos a serem trabalhados com as crianças”.*

Segundo o Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 1998) a prática da Educação Infantil deve se organizar de modo que as crianças possam: desenvolver uma imagem positiva de si; descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo; valorizar hábitos de higiene; estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças; estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais; desenvolver atitudes de respeito, ajuda e colaboração; observar e explorar o ambiente; brincar e expressar os seus sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades; valorizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita); e conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.

O Referencial Curricular Nacional é uma proposta aberta, flexível e não obrigatória. Essas características visam favorecer o diálogo com propostas e currículos que se constroem no cotidiano das instituições.

Os volumes desse documento pretendem contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas considerando a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças, além disso, favorecer a construção de propostas educativas que correspondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país.

Dessa forma, o Referencial pode ser considerado um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos (BRASIL, 1998).

Sabemos que o Referencial Curricular Nacional teve, e ainda tem, grande impacto na Educação Infantil brasileira, visto que, após a LDB de 1996, é o primeiro documento oficial nacional voltado para as crianças de 0 a 6 anos de idade. Sendo assim, os próximos itens e capítulo serão centrados na análise desse documento, tendo como referencial teórico a abordagem Histórico-Cultural.

## **8.2- PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) foi elaborado a partir de várias perspectivas, dentre elas: Vygotsky, Piaget, Freire, Freinet e Wallon. Este documento aponta o universo cultural da criança como ponto de partida para o trabalho. Aqui, a cultura é entendida de uma forma ampla e plural, como o conjunto de códigos e produções simbólicas, científicos e sociais da humanidade construído ao longo das histórias dos diversos grupos, englobando múltiplos aspectos e em constante processo de reelaboração e ressignificação.

Além disso, o conhecimento é construído a partir das interações que o indivíduo estabelece com outras pessoas e com o meio em que vive. As crianças se desenvolvem em situações de interação social, nas quais conflitos e negociação de sentimentos, idéias e soluções são elementos indispensáveis.

Nesse sentido, para que as aprendizagens ocorram com sucesso é preciso que exista interação social em situações diversas.

Segundo o Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 1998, p.32), “a interação permite que se crie uma situação de ajuda na qual as crianças avancem no seu processo de aprendizagem”. Nesse documento encontramos a seguinte nota de rodapé explicando a citação anterior:

*“Essas interações promovem avanços naquilo que a criança é capaz de realizar com a ajuda dos outros, ou seja, no seu desenvolvimento potencial. A distância entre o nível de desenvolvimento potencial e o real foi conceituada pelo pesquisador russo L. S. Vygotsky (1886-1936), como zona de desenvolvimento proximal. Esta zona é caracterizada pela distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com parceiros mais experientes.”*

Na teoria de Vygotsky existem a zona de desenvolvimento proximal e o nível de desenvolvimento real ou efetivo. O nível de desenvolvimento real se manifesta através da solução independente de problemas e a zona de desenvolvimento proximal pode ser identificada por meio das atividades que a criança consegue fazer com ajuda.

Sendo assim, a nota de rodapé apresentada no Referencial está equivocada: a zona de desenvolvimento proximal não é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial, como dissemos anteriormente, a zona de desenvolvimento proximal é identificada através das atividades que a pessoa consegue fazer com ajuda, porque são nelas que se manifestam esse desenvolvimento ainda em formação. É disso que se trata o desenvolvimento proximal. Ele ainda está em formação mas já pode ser mobilizado pela

atividade, desde que, essa atividade, tenha determinados mediadores que permitem aquilo que ainda é embrionário no indivíduo já possa ser utilizado na atividade.

Inclusive DUARTE (2001), no prefácio do seu livro “Vygotski e o aprender a aprender”, faz uma crítica ao professor Paulo Bezerra que traduziu o livro “A construção do Pensamento e da Linguagem” de Vygotsky (2001). Nesse livro, o professor Bezerra interpreta o conceito de zona de desenvolvimento proximal como os processos que a criança realiza sozinha, sem ajuda do professor, isto é, o tradutor confunde a zona de desenvolvimento proximal com o nível de desenvolvimento real ou efetivo.

Porém, isso não justifica esses equívocos cometidos pelo Referencial Curricular Nacional, pois ao fundamentar uma proposta, é preciso que haja uma reflexão a respeito dos fundamentos epistemológicos e filosóficos que as sustentam.

Uma interpretação equivocada de conceitos importantes, como a zona de desenvolvimento proximal, prejudica seriamente a sua compreensão de como Vygotsky analisava as relações entre educação e desenvolvimento (DUARTE, 2001).

Além disso, devemos ressaltar, que existe uma indefinição teórica em todo o Referencial Curricular Nacional, uma vez que coloca correntes contrastantes no mesmo patamar. O professor precisa ter claro o porquê, como e para quê realizará determinada atividade com a criança, pois, só assim a sua prática pedagógica será organizada e executada de forma consciente. Mas para isso, o professor precisa adotar uma concepção de trabalho, ou seja, definir objetivos e acreditar naquilo que está fazendo de acordo com as bases teóricas que o apóia.

De acordo com MELLO (2001, p.64):

*“Se a professora não tiver clareza do sentido das atividades que ela desenvolve com as crianças e, ainda, se ela não identificar nas suas ações qual a intencionalidade que está imprimindo a essa atividade, ela pode adotar, como concepção de trabalho, aquela que lhe é mais cômoda em relação ao contexto em que exerce sua função”.*

Misturar diversos autores como Piaget, Vygotsky e Freinet, não esclarecendo os limites, alcances e contrastes entre eles, pode confundir o professor ao invés de auxiliá-lo a definir-se por uma ou outra teoria, ou ainda, a refletir sobre a sua ação com a criança.

### **8.3- FINALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A Educação Infantil, de acordo com o Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 1998, p.17), tem como função *“promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança”*. Além disso, a instituição de Educação Infantil deve tornar acessível a todas as crianças, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social.

Por meio dessas considerações poderíamos dizer que o Referencial Curricular Nacional tem o contexto histórico-cultural como o centro da educação de crianças pequenas. Porém, ao analisarmos os objetivos gerais da Educação Infantil, propostos no Referencial Curricular Nacional, verificamos que o aspecto cultural é limitado e apontado somente em um único item: *“Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade”* (BRASIL, 1998, p.63).

Da maneira como esse objetivo está apresentado pode gerar confusões na prática pedagógica como por exemplo: ao se apresentar para as crianças vestimentas, danças, ou utensílios domésticos de outras civilizações, já será suficiente para se afirmar que são valorizados elementos da cultura?

Tornar acessível às crianças os elementos da cultura significa muito mais do que transmitir e aprender a respeitar as crenças e costumes regionais. Cultura é a totalidade das produções humanas, portanto envolve, conceitos, tradições, artes, técnicas, máquinas, ferramentas, linguagem, etc.

Além disso, valorizar a cultura infantil implica reconhecer a capacidade de produção simbólica por parte das crianças. Dessa forma, a interpretação e a exploração dessa cultura não pode ser realizada no “vazio social”, pois, a maneira como as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem, dependem das condições históricas e sociais (PINTO, 1997).

VYGOTSKY acredita que o “ser humano” não se esgota na sua estrutura fisiológica humana, ou seja, no homem os comportamentos e motivos biológicos são mediados pelas condições histórico-sociais. Nesse sentido, as características individuais como o modo de agir, de pensar, de sentir, valores, conhecimentos, etc; dependem da interação do ser humano com o seu grupo social e com os objetos de sua cultura.

A Educação Infantil é marcada por progressos contínuos da criança. Portanto, acreditamos que o papel da Educação Infantil vai além desse apresentado no Referencial Curricular Nacional, ou seja, consiste em estabelecer as bases para a convivência com o próximo, iniciar a criança na literatura e na arte, formar os conhecimentos e hábitos mais gerais e, desenvolver as qualidades psíquicas que o homem

necessita para viver em sociedade: o domínio da linguagem, o uso dos objetos cotidianos, a orientação no espaço e no tempo, o desenvolvimento das formas humanas de percepção, pensamento e imaginação, etc (MUKHINA, 1996).

Consideramos a Educação Infantil distinta dos demais níveis de ensino por inúmeros motivos, mas, principalmente, porque é nesse período que a criança aprende a andar, a utilizar corretamente os objetos, a falar, a pensar, a sentir e a se controlar. Sendo assim, é no processo educativo, que a criança, através da mediação do professor e dos outros que convivem com ela, amplia sua experiência social e se apropria da herança cultural da humanidade.

#### **8.4- CONCEPÇÃO DE CRIANÇA**

A concepção de criança varia entre sociedades, culturas, comunidades, classes sociais e, inclusive, de acordo com cada época histórica. A seguir, apontaremos qual a concepção de criança que permeia o Referencial Curricular Nacional.

A criança, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), é concebida como um sujeito histórico e social e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. Além disso, ao mesmo tempo em que a criança é profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, ela também o marca.

Isso quer dizer que elas pertencem a uma família, a uma comunidade, a uma sociedade e a uma cultura. É nessa cultura, em que a criança está imersa antes mesmo de

nascer, que se constroem as crenças, os valores, os costumes, as idéias, os sentimentos, os pensamentos, as técnicas, as ferramentas, os instrumentos, que as tornam seres humanos.

De acordo com REGO (2000, p.104):

*“A partir de sua inserção num dado contexto cultural, de sua interação com os membros de seu grupo e de sua participação em práticas sociais historicamente construídas, a criança incorpora ativamente as formas de comportamento já consolidadas na experiência humana”.*

Contemplamos essa concepção de criança, que valoriza a história e a cultura infantil, pois acreditamos que, a criança não é só um produto do seu contexto social, mas também um sujeito ativo na criação desse contexto (REGO, 2000).

Apesar do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) afirmar que concebe a criança como um sujeito histórico e social, nas entrelinhas, observamos que, na verdade, ele adota uma posição construtivista, em que a criança constrói sozinha o seu conhecimento a partir das interações que estabelece com o meio e com os outros.

Esse fato pode ser observado, mais claramente, na seguinte afirmação:

*“No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação”* (BRASIL, 1998, p.21-22).

Essa terminologia utilizada de criação, significação e ressignificação não fazem parte da teoria histórico-cultural de Vygotsky. Os termos utilizados por Vygotsky são: apropriação e objetivação.

Além disso, é certo que, desde o momento do nascimento, a criança interage de diferentes maneiras no ambiente físico e social que a cerca. Porém, acreditamos que a criança não constrói o seu conhecimento sozinha e de maneira espontânea. Ela só conseguirá assimilar o mundo que a cerca, a cultura humana, as experiências sociais que essa cultura contém, os conhecimentos, as aptidões e as qualidades psíquicas do homem, se tiver a ajuda contínua e a mediação do adulto ou de um companheiro mais experiente (MUKHINA, 1996). Os exemplos das crianças abandonadas e criadas por animais, como lobo, e recentemente, por cachorro demonstram que o homem só se torna homem no convívio com outros homens.

## **8.5- PAPEL DO PROFESSOR**

O Referencial Curricular Nacional (BRASIL,1998) aponta que o professor não pode ser um mero observador ou facilitador das atividades, pelo contrário, a sua presença precisa ser participativa, criativa, crítica, orientadora e ativa, criando necessidades e ajudando as crianças sempre quando for preciso.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional, o professor é:

*“... o mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada*

*criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano” (BRASIL, 1998, p.30).*

Sabemos que os seres humanos se relacionam entre si e com o mundo que os cerca. Porém, essa relação não ocorre de maneira direta, ela necessita de elementos mediadores.

Para VYGOTSKY (2001), a mediação está presente em toda a atividade humana. Os instrumentos (a faca, o martelo, o lápis, o giz, etc), e os sistemas de signos (linguagem, símbolos, etc), representam esses elementos.

De acordo com ARAÚJO (2000, p.24-25) a mediação é *“o elemento propulsor, catalisador e configurador do complexo em que constitui o ser humano”*.

Sendo assim, a apropriação e a elaboração de conhecimentos também dependem dessas vias mediadoras. Portanto, o papel que o professor desempenha no contexto educativo é de extrema relevância já que ele é o elemento mediador das interações entre as crianças, e das crianças com os objetos de conhecimento. Por exemplo:

*“A professora, numa aula de Educação Física para crianças de 3 anos, conta uma historinha de um jacaré que vivia na lagoa. Em seguida ela coloca um banco sueco no centro do pátio e diz: “Essa é a ponte da lagoa aonde o jacaré mora. Como nós vamos atravessar para o outro lado da lagoa sem que o jacaré nos pegue?” A aluna Beatriz responde: “Vamos por cima da ponte!”. A professora fala: “Então, vamos!”. As crianças subiam no banco, caminhavam sobre ele e quando chegavam no final saltavam no chão. Num determinado momento, quando Pedro chegou no final do banco, parou e começou a chorar. A professora pergunta: “O que aconteceu, Pedro?”. Ele responde: “Eu não quero pular”. A professora questiona: “Porque você não quer pular?”. Pedro diz: “Eu não sei”. Então, a professora fala: “Não precisa chorar, eu vou ajudar você a pular, me dê a sua mão (Pedro dá a mão para a professora), isso! Agora quando eu disser “já” você pula, tá bom?”. Pedro balança a cabeça em sinal de afirmação. A professora conta: “Um, dois, três e já!!!”. Então Pedro, mesmo inseguro,*

*pulou e sorriu. Passado alguns dias, a professora voltou a realizar essa mesma atividade e desta vez Pedro saltou sozinho, não pediu ajuda à professora e em determinado momento da atividade variou a sua caminhada sobre o banco, caminhando de lado” (Observações feitas por A.C. Metzner).<sup>2</sup>*

No exemplo acima, quando a professora contextualiza a atividade lúdica ela está contribuindo para que essa atividade tenha sentido para as crianças. Ao contextualizar a brincadeira, as crianças foram motivadas a participarem da atividade.

Outro ponto importante é que a professora ao questionar a maneira de atravessar a lagoa, ela cria uma situação-problema. As crianças tiveram que encontrar uma solução para poderem atravessar: A ponte (o banco) estava lá, porém qual era a melhor maneira de atravessar sem serem pegos pelo jacaré: por cima, por baixo, do lado?

Para finalizar, a atitude da professora ao dar a mão para Pedro poder saltar, demonstrou ter sido muito importante para a vida dele, pois ele superou uma insegurança que tinha inicialmente e passou a explorar os seus movimentos e criar outros.

Assim, a mediação pode ser realizada por meio de questionamento, colaboração, motivação, disposição e seleção de materiais, etc. O importante é a implementação de ações intencionais na prática do professor, buscando criar novas necessidades nas crianças e, com isso, abrir caminhos para a aquisição de habilidades imprescindíveis para a sua vida adulta.

Para MELLO (2001), o professor deve proporcionar às crianças condições e habilidades autônomas, na busca dos conhecimentos necessários para a melhoria de suas vidas e, conseqüentemente, da sociedade em que vivem.

---

<sup>2</sup> Adotei nomes fictícios para as crianças, visando preservar suas identidades.

## **9-) AS CONCEPÇÕES DE CONTEÚDO E DE MOVIMENTO QUE ORIENTAM O REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL**

O Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 1998) concebe os conteúdos como a concretização dos propósitos da instituição e como um meio para que as crianças desenvolvam suas capacidades e exercitem sua maneira própria de pensar, sentir e ser, ampliando suas hipóteses acerca do mundo ao qual pertencem e constituindo-se em um instrumento para a compreensão da realidade.

Podemos perceber que este documento apresenta os conteúdos como a concretização dos propósitos da instituição de Educação Infantil, ou seja, se o propósito da Educação Infantil é o desenvolvimento integral de todas as crianças, então, para que esse desenvolvimento ocorra, é necessário que haja conteúdos para esse nível de ensino.

Essa valorização dos conteúdos, na situação atual da Educação Infantil, é muito importante pois, como vimos anteriormente, existem algumas concepções, nas quais os conteúdos não são necessários nessa etapa da educação.

Porém, acreditamos que não existe ensino e nem processo de ensino-aprendizagem sem conteúdos. Neste caso, por conteúdos se entende algo mais que uma seleção de conhecimentos pertencentes a diversos âmbitos do saber elaborado e formalizado.

Este termo conteúdo, foi ou é, utilizado para expressar aquilo que se deve aprender. Por exemplo: o conteúdo para a prova de matemática será porcentagem, juros e regra de três simples e composta.

Contrapondo essa idéia, MAZZEU (1996) mostra que os conteúdos são partes da cultura acumulada pela sociedade ao longo da história e portanto envolve informações, habilidades, sentimentos, atitudes e valores.

Sendo assim, os conteúdos retratam a experiência social da humanidade, por isso, as crianças precisam se apropriar criticamente desses conteúdos para poderem compreender e enfrentar as exigências teóricas e práticas da vida social (COSTA, 1992).

O Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 1998, p.54) também mostra que os conteúdos abrangem além de fatos, conceitos e princípios, que os conhecimentos estão relacionados a procedimentos, atitudes, valores e normas como, objetos de aprendizagem. Além disso, afirma que esses conteúdos “*devem ser trabalhados de forma integrada, relacionados entre si*”.

Sabemos que ao classificarmos os conteúdos como conceituais, procedimentais e atitudinais, estamos falando de dimensões dos conteúdos e não de conteúdos diferentes. Portanto, quando o Referencial aponta que esses conteúdos devem ser trabalhados de forma integrada, nos dá a impressão que eles são conteúdos diferentes que devem ser trabalhados ao mesmo tempo. E na verdade, acreditamos que esses conteúdos são partes indissociáveis de um todo, portanto, não é possível trabalhá-los de outra maneira senão de forma integrada.

É claro que a incidência de cada uma dessas dimensões pode se dar em maior ou menor grau, porém todas elas estão imbricadas em qualquer tipo de atividade. Por exemplo: O professor ao ensinar o jogo de queimada para as crianças, o conteúdo dessa atividade envolverá conceitos (regras do jogo, etc), procedimentos (arremessar, defender, correr, desviar, etc) e atitudes (cooperar, ajudar os colegas, saber ganhar ou perder, etc). Se

trabalharmos de forma equilibrada todas essas dimensões do conteúdo, proporcionaremos o desenvolvimento integral da criança.

Os conteúdos propostos pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil são apresentados nos diversos eixos de trabalho, organizados por blocos. Os eixos de trabalhos são os seguintes: Identidade e Autonomia, Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

Todos os eixos estão estruturados por idades, crianças de 0 a 3 anos e crianças de 4 a 6 anos e todos possuem uma organização em torno de uma estrutura comum, na qual são apresentadas as idéias e práticas correntes relacionadas ao eixo e à criança, bem como, aos seguintes componentes curriculares: objetivos, conteúdos, orientações didáticas, orientações gerais para o educador e bibliografia.

Por acreditarmos que o Movimento é a menor porção básica da atividade da criança e que sem ele a atividade não se realiza, a seguir será apresentado o eixo de trabalho - Movimento.

### **9.1- EIXO DE TRABALHO: MOVIMENTO**

Para o Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 1998, p.15), o Movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana, visto que, *“as crianças se movimentam desde que nascem, adquirindo cada vez maior controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo”*. Além disso, acredita-se que a criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e, interage utilizando fortemente o apoio do corpo.

O Movimento, de acordo com esse Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 1998, p.15), *“constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio do seu teor expressivo”*.

Essa visão de Movimento como linguagem, é restritiva, pois de acordo com MELLO (2001, p.87), *“fixa o movimento humano ao deslocamento do corpo no espaço, ao controle do meio físico e de suas expressões”*. O Movimento não é apenas uma linguagem. Além do seu caráter expressivo e motor, o Movimento, constitui o suporte de toda a estruturação da atividade psíquica do indivíduo.

No tópico específico aos conteúdos para o trabalho com Movimento, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), mostra que a organização dos mesmos deverá respeitar as diferentes capacidades das crianças em cada faixa etária, bem como, as diversas culturas corporais nas muitas regiões do país. Além disso, acrescenta que os conteúdos deverão priorizar o desenvolvimento das capacidades expressivas e instrumentais do movimento.

Mais uma vez é ressaltada a importância do Movimento como sendo uma via expressiva. A concepção de Movimento expressa dessa maneira fixa uma forma de ação com a criança que pode inibir seu desenvolvimento, ou escolarizar suas atividades. O Movimento vai muito além da expressão e da comunicação. Ele está envolvido diretamente com o desenvolvimento do pensamento da criança.

Ao analisarmos os conteúdos de Movimento apresentados nesse Referencial, verificamos que eles foram organizados em dois blocos: Expressividade, Equilíbrio e Coordenação.

**Expressividade:** A dimensão expressiva do movimento engloba, de acordo com o Referencial (BRASIL, 1998, p.30), *“tanto as expressões e comunicação de idéias, sensações e sentimentos pessoais como as manifestações corporais que estão relacionadas com a cultura”*.

Nessa direção, o Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 1998) sugere como atividades para as crianças de 0 a 3 anos: reconhecimento progressivo de segmentos e elementos do próprio corpo; expressão de sensações e ritmos corporais por meio de gestos, posturas e da linguagem oral.

Podemos notar, por meio dessas sugestões, que para as crianças de 0 a 3 anos, o Referencial Curricular prioriza atividades que desenvolvam as capacidades expressivas do movimento. Entretanto, acreditamos que essas atividades, apesar de importantes, não são as principais para o desenvolvimento das crianças dessa faixa etária.

De acordo com WALLON (1968) os primeiros movimentos da criança estão relacionados com a expressão, visto que, é por meio deles que a criança irá estabelecer uma relação com o ambiente e com as pessoas ao seu redor. Porém, quando as suas necessidades de subsistência são atendidas, esse movimento expressivo passa para o segundo plano e os movimentos de manipulação e experimentação tornam-se as principais atividades das crianças de 0 a 3 anos.

As crianças primeiro manipulam os objetos para explorá-los, depois com intenção de obter um resultado e, mais tarde, para conhecer a função desses objetos (MUKHINA, 1996).

Na medida em que a criança vai descobrindo os objetos, ela vai adquirindo conhecimento sobre eles. Por meio da manipulação a criança conhece as diferentes características dos objetos (tamanho, forma, textura, peso, etc), e isso contribui para o desenvolvimento sensório-motor da criança. Além disso, quando a criança conhece a função do objeto, por exemplo, que o copo serve para beber e que a cadeira é utilizada para se sentar, ela passa a compreender e assimilar certas funções e regras sociais. Dessa forma, as atividades motoras de manipulação, exploração e experimentação são essenciais para o desenvolvimento das crianças.

Para as crianças de quatro a seis anos, esta proposta aborda: utilização expressiva intencional do movimento nas situações cotidianas e em suas brincadeiras; percepção de estruturas rítmicas para expressar-se corporalmente por meio da dança, brincadeiras e de outros movimentos; valorização e ampliação das possibilidades estéticas do movimento pelo conhecimento e utilização de diferentes modalidades de dança; percepção das sensações, limites, potencialidades, sinais vitais e integridade do próprio corpo.

Sabemos que ao término da primeira infância, emergem novas formas de atividades e, a principal delas é a brincadeira que utiliza o jogo de papéis. Segundo MUKHINA (1996, p. 155), por meio do jogo, *“a criança satisfaz seus desejos de conviver com o adulto: reproduz as relações e as atividades de trabalho dos adultos de forma lúdica”*.

Com a expansão do mundo objetivo surge na criança a necessidade de agir com os objetos, porém como ela ainda não domina certas condições reais para a ação, ela resolve os seus problemas por meio da brincadeira. Por exemplo, durante um jogo a criança pode cozinhar, lavar, passar roupa, cuidar de um bebê, como se fosse a mãe.

MUKHINA (1996) mostra que o conteúdo principal dos jogos dos pré-escolares mais novos destaca-se pela reprodução das ações reais dos adultos. Já dos pré-escolares em idade mediana, representa as relações entre as pessoas. E nos jogos de papéis dos pré-escolares mais velhos, o conteúdo é o respeito às regras, resultantes do papel que assumiram.

Na atividade lúdica, por meio da mediação do adulto, as qualidades psíquicas e individuais da criança se desenvolvem com uma intensidade especial. No jogo desenvolve-se a memória, a atenção, a linguagem, a imaginação, a personalidade e a compreensão das funções e regras sociais pelas quais os adultos regem suas relações. Portanto, ao contrário do que é proposto pelo Referencial Curricular Nacional, a principal atividade para as crianças de 4 a 6 anos é a brincadeira e não a expressividade do movimento e apropriação das potencialidades corporais.

**Equilíbrio e Coordenação:** De acordo com o Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 1998, p.35) *“as instituições devem assegurar e valorizar, em seu cotidiano, jogos motores e brincadeiras que contemplem a progressiva coordenação dos movimentos e o equilíbrio das crianças”*.

Para as crianças de zero a três anos são sugeridas as seguintes atividades: exploração de diferentes posturas corporais (sentar-se em diferentes inclinações, deitar-se em diferentes posições, ficar ereto apoiado na planta dos pés com e sem ajuda); ampliação

progressiva da destreza para deslocar-se no espaço (arrastar-se, engatinhar, rolar, correr, saltar); aperfeiçoamento dos gestos relacionados com a preensão, o encaixe, o traçado no desenho, o lançamento, etc.

Para as crianças de quatro a seis anos é proposto: participação em brincadeiras e jogos que envolvam correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se e dançar para ampliar gradualmente o conhecimento e controle sobre o corpo e o movimento; utilização dos recursos de deslocamento e das habilidades físicas; valorização de suas conquistas corporais; manipulação de materiais, objetos e brinquedos diversos para aperfeiçoamento de suas habilidades manuais.

Nesse bloco de atividades voltadas ao desenvolvimento do equilíbrio e coordenação motora, mais uma vez, podemos perceber que o Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 1998) apenas valoriza atividades voltadas para o desenvolvimento das habilidades físicas das crianças.

Além disso, observamos que dentre as orientações didáticas apontadas pelo Referencial Curricular para as crianças de 4 a 6 anos, uma delas mostra claramente o incentivo a atitude desportiva e não lúdica:

*“Os primeiros jogos de regras são valiosos para o desenvolvimento de capacidades corporais de equilíbrio e coordenação, mas trazem também a oportunidade, para as crianças das primeiras situações competitivas, em que suas habilidades poderão ser valorizadas de acordo com os objetivos do jogo” (BRASIL, 1998, p.37).*

O jogos com regras, de acordo com a teoria histórico-cultural, não visam o desenvolvimento da competitividade em que há a busca constante pela vitória. Segundo

LEONTIEV (2001), os jogos com regras são importantes, pois dominar as regras significa dominar seu próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo, aprendendo a subordiná-lo a um propósito definido.

Além disso, quando a motivação da atividade é transferida para os seus resultados, há um esgotamento da atividade lúdica. Segundo LEONTIEV (2001, p.123) *“quando a vitória, mais do que a simples participação, torna-se o motivo interior, o jogo deixa de ser brincadeira”*.

Isso não pode ocorrer na Educação Infantil, pois a atividade principal desencadeadora do desenvolvimento psíquico da criança é a brincadeira. A brincadeira é caracterizada por uma estrutura tal que o motivo está no processo e não no resultado da ação, portanto, não importa se uma criança é mais forte, mais veloz ou mais habilidosa do que a outra. O importante é brincar.

Por meio das atividades sugeridas nesses dois blocos de conteúdos, percebemos que todas elas estão relacionadas ao desenvolvimento apenas do corpo, como se o pensamento e as emoções estivessem fora dele. Certamente, essas atividades propostas são importantes para o desenvolvimento da criança, entretanto, o Movimento não se restringe ao desenvolvimento de habilidades físicas e motoras.

Toda ação do ser humano tem um significado, uma intenção, que não podem ser desprezados. O Movimento inserido no contexto de uma ação torna-se uma categoria elementar dentro da atividade principal da criança que é a brincadeira.

Então, não basta ampliar as possibilidades de movimentos ou de expressão durante as brincadeiras. O imprescindível é que a criança perceba, compreenda e tenha

oportunidade de refletir sobre o seu corpo em movimento, para que esse movimento tenha sentido para ela.

A criança ao ter consciência das infinitas possibilidades do seu corpo, poderá adquirir controle sobre si mesma e sobre as intenções dos seus movimentos (MELLO, 2001). Sendo assim, ao explorar de forma consciente o ambiente, refletir, conhecer, entender e reformular a sua ação, a criança desenvolverá a sua cognição e, conseqüentemente, mais autônoma será para agir sobre a realidade que a cerca.

O trabalho com Movimento não pode ser direcionado apenas ao desenvolvimento físico da criança. Pelo contrário, é indispensável, que a criança domine conscientemente o seu movimento para que ela tenha oportunidade de explorar o ambiente, criar novas situações de relacionamento com seu corpo, de conhecê-lo e aprender a usá-lo de forma benéfica, funcional e intencional (MELLO, 1996).

Dessa forma, o Movimento pode ser considerado um dos conteúdos da brincadeira na Educação Infantil, à medida que o mesmo, tendo como eixo central a intencionalidade, adquire sentido no contexto da atividade da criança.

As reflexões e análises apresentadas neste capítulo visam demonstrar que apesar do Movimento estar presente no Referencial Curricular ele ainda está relacionado ao desenvolvimento das capacidades físicas das crianças. Essa visão de Movimento precisa mudar pois, para que ocorra o desenvolvimento integral da criança é necessário que exista o aprendizado consciente dos movimentos inseridos na sua atividade principal que é a brincadeira.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil representa um avanço para esse nível de ensino por ser o primeiro documento oficial que busca orientar a

prática pedagógica dos professores que trabalham com crianças de 0 a 6 anos de idade. Porém, a sistematização dos conteúdos sugerida na proposta não deve ser incorporada pelos envolvidos na Educação Infantil, sem a necessária discussão sobre os pressupostos que fundamentam a proposta e a consequência deles na vida das crianças.

## 10-) CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo pretende sintetizar as discussões apresentadas nos capítulos anteriores, no intuito de responder a nossa questão de pesquisa: Qual a concepção de conteúdo expressa no Referencial Curricular Nacional? As atividades de Movimento podem ser consideradas conteúdo na Educação Infantil e, qual a sua importância para este nível de ensino?

O trabalho mostrou que essa discussão dos conteúdos na Educação Infantil não está clara, visto que, muitas vezes, nem se reconhece que existe um conteúdo a ser trabalhado nesse nível de ensino.

Isso acontece porque o conceito de conteúdo, na maioria das vezes, está associado a uma lista de itens a serem trabalhados na escola. E assim, ao negar a antecipação da escolaridade na Educação Infantil, nega-se também a existência de conteúdos para essa faixa etária.

Acreditamos que seja necessário rever esse conceito de conteúdo pois, segundo COSTA (1992, p.66) *“os conteúdos retratam a experiência social da humanidade no que se refere ao conhecimento e modos de ação transformando-se em instrumentos pelos quais os alunos assimilam, compreendem, enfrentam exigências teóricas e práticas da vida social”*.

Nesse sentido, acreditamos que não existe ensino e nem processo de ensino-aprendizagem sem conteúdos, e que estes, possuem uma natureza muito variada envolvendo: dados, habilidades, técnicas, conceitos, atitudes, valores, informações, etc.

Então, se os conteúdos são importantes para a educação de uma forma geral, surge a seguinte questão: Qual a concepção de conteúdo expressa no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil?

Ao analisarmos a proposta do MEC (BRASIL, 1998) percebemos que os pressupostos teóricos que permeiam essa proposta não seguem uma única linha teórica. Dessa forma, em todo o Referencial Curricular Nacional encontramos pontos contrastantes que ao invés de ajudar o professor a esclarecer suas dúvidas acaba deixando-o mais confuso. Um exemplo dessa inconsistência teórica está na concepção de criança expressa nesse documento. Segundo essa proposta a criança é concebida como um sujeito histórico e social, porém ele várias vezes afirma que a criança constrói sozinha o seu conhecimento, basta o professor oferecer oportunidades e materiais para que ela se desenvolva.

Sabemos que a criança, desde o seu nascimento, interage de diferentes maneiras com as pessoas e com o ambiente físico que a cerca. Porém, acreditamos que a criança não constrói o seu conhecimento sozinha e de maneira espontânea. Ela só conseguirá assimilar o mundo que a cerca, a cultura humana, as experiências sociais que essa cultura contém, os conhecimentos, as aptidões e as qualidades psíquicas do homem, se tiver a ajuda contínua e a mediação do adulto ou de um companheiro mais experiente (MUKHINA, 1996).

Sendo assim, esse exemplo nos mostra que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil não tem os seus pressupostos teóricos bem definidos, pelo contrário, ele mistura vários autores, tais como: Piaget, Vygotsky, Freinet e Wallon, sem discutir os limites, alcances e contrastes entre eles.

Em relação aos conteúdos, a situação não poderia ser diferente, o Referencial Curricular apesar de expor uma concepção de conteúdo que abrange conceitos, procedimentos e atitudes, nas atividades propostas ele mostra que valoriza os conteúdos conceituais.

No caso do Movimento, o Referencial Curricular Nacional apresenta atividades extremamente dirigidas voltadas ao desenvolvimento do movimento expressivo, auto-conhecimento e capacidades físicas das crianças. Certamente, essas atividades propostas são importantes para o desenvolvimento infantil, entretanto, o Movimento não se restringe ao desenvolvimento de habilidades físicas e motoras.

Por isso, antes de adotar qualquer atividade proposta no Referencial Curricular Nacional, é necessário discutirmos como, para quê e com qual finalidade serão desenvolvidos esses conteúdos.

Ao trabalharmos a questão do Movimento, percebemos que a brincadeira é a atividade principal da criança, portanto, o seu desenvolvimento governa as principais mudanças nos processos psíquicos e na personalidade das crianças pequenas.

A brincadeira é uma atividade que se realiza por meio de ações e o Movimento é uma categoria inerente as ações com sentido. Assim, podemos dizer que o Movimento é um dos conteúdos da brincadeira, desde que, o mesmo, tenha como eixo central a intencionalidade, na qual a ação humana tem um significado e uma intenção.

O movimento está presente na vida da criança antes mesmo dela nascer. É por volta do quarto mês de gravidez que a mãe começa a dar-se conta das primeiras movimentações da criança.

Após o nascimento, os primeiros movimentos das crianças estabelecem as primeiras relações com as pessoas e com o ambiente físico que a cerca. Quando as suas necessidades orgânicas são atendidas, esse movimento passa a ser secundário, abrindo o caminho para novas necessidades que são a base do desenvolvimento psíquico. Entre elas encontramos: a relação emocional com o adulto no primeiro ano de vida, a atividade com objetos na primeira infância e o jogo na idade pré-escolar.

O trabalho com Movimento, inserido no contexto da brincadeira, pode e deve contribuir para o desenvolvimento integral da criança, entretanto, será que é suficiente introduzirmos nas propostas de Educação Infantil jogos, brincadeiras espontâneas, danças, dramatizações e materiais diversos?

A nossa resposta a essa questão, certamente, é não. Acreditamos que as contribuições do trabalho com o Movimento ao desenvolvimento infantil dependem da forma como o professor se utiliza dessas atividades. Daí, a importância da implementação de ações intencionais na prática pedagógica dos professores.

Essa intencionalidade da ação pedagógica permite aos educadores visualizarem de uma maneira mais clara e abrangente, os objetivos a serem atingidos e toda a situação em si. Com isso, os objetivos educacionais poderão ser vinculados às reais necessidades das crianças, sem tornar a atividade desmotivadora (MELLO, 2001).

Sendo assim, acreditamos que por meio de ações conscientes e com finalidades claras, os professores poderão tornar as atividades mais interessantes, criando novas necessidades nas crianças, motivando-as e encorajando-as a aprenderem cada vez mais.

Algumas questões ainda necessitam de aprofundamento, tais como: a concepção de Movimento e de conteúdo apresentados em outras propostas pedagógicas para a Educação Infantil, as contribuições da teoria histórico-cultural de Vygotsky para esse nível de ensino, a importância da mediação do professor, a intencionalidade do professor, entre outras.

A intenção deste trabalho é instigar outras pesquisas, em busca da melhor maneira de articular prática e teoria na Educação Infantil.

## 11-) REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Cleide de L. da S. **O Esvaziamento da Atividade Mediadora do Professor no Processo de Apropriação – Objetivação de Conhecimentos pelo Aluno.** 2000. Tese (Doutorado em Educação), UNESP, Marília.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** Rio de Janeiro: ZAHAR Editores, 2ªedição, 1981.

BADINTER, Elisabeth. **Um Amor Conquistado: o mito do amor materno.** Trad. de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, vol.1, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, vol.3, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996.

BRASIL. Leis, Decretos etc. **Constituição da República Federativa do Brasil: 1988.** São Paulo: IMESP, 1988.

BASSO, Itacy S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 44, abril, 1998, p.19-32.

CAMPOS, Maria M; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil.** São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 2001.

CERISARA, Ana B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação.** Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED, vol.17, nº Especial, p.11-21, julho/dez, 1999.

CERVO, Amado L. **Metodologia Científica: para uso dos estudantes universitários.** São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 3ª ed., 1983.

CHARLOT, Bernard. **A Mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

COSTA, Rosemari R. M. A seleção de conteúdos ideológicos, políticos e didáticos. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, nº17, p.65-68, jan/jun, 1992.

DANTAS, Pedro S. **Para Conhecer Wallon: uma psicologia dialética.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

DIDONET, Vital. Creche: A que veio...para onde vai... **Em Aberto**, Brasília, v.18, julho, 2001, p.11-27.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2ª edição, 2001.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, nº71, julho, 2000, p.79-115.

FERREIRA, Aurélio B. H. **Minidicionário da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1ª edição, 1985.

FONSECA, Vitor da. **Da Filogênese à ontogênese da motricidade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história.** Tradução de Atílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko M. O primeiro jardim-de-infância público do estado de São Paulo e a pedagogia froebeliana. **Educação & Sociedade**, ano XVII, nº56, dezembro, 1996, p.452-475.

KISHIMOTO, Tizuko M. A Pré-escola na República. **Pro-Posições**, nº03, dezembro, 1990, p.55-66.

KUHLMANN Jr, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

KRAMER, Sônia. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: A arte do disfarce.** São Paulo: Editora Cortez, 6ª edição, 2001.

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica. **Revista Educação & Sociedade**, ano XVIII, nº60, dezembro, 1997, p.15-35.

KRAMER, Sonia; SOUZA, Solange J. O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Cortez, nº77, maio, 1991, p.69-80.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: **História Social da Infância no Brasil.** Organizador: Marcos Cezar de Freitas, São Paulo: Cortez, 4ª edição, 2001.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. in: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, p. 59-83, 2001.

LEONTIEV, Alexis N. Os princípios da brincadeira pré-escolar. in: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, p. 119-142, 2001.

LEONTIEV, Aléxis N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIMA, Emília F. de; LOGAREZZI, Amadeu. Reformulação Curricular de Cursos de Graduação: Propondo uma sistemática. **Educação Brasileira**, Brasília, v.21, nº43, p.159-170, jul/dez, 1999.

MAZZEU, Francisco J. C. **Os “clichês”na prática de ensino: o que há por trás desse problema?** 1999. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

MAZZEU, Francisco J. C. **Reflexões sobre o Planejamento Pedagógico**. Texto produzido para os alunos do curso de Pedagogia da UNESP/ Araraquara, 1996.

MELLO. Maria Ap. **A atividade mediadora nos processos colaborativos de educação continuada de professores: educação infantil e educação física**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

MELLO. Maria Ap. A intencionalidade do movimento no desenvolvimento da motricidade infantil. **Multiciência**. ASSER : São Carlos, vol.1, nº01, novembro, 1996.

MOREIRA, Antonio F.B.; SILVA, Tomaz T. da (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da Idade Pré-Escolar**. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OLIVEIRA, Zilma M. R. de (org). **Educação Infantil: Muitos Olhares**. São Paulo:Cortez, 1994.

OLIVEIRA, Zilma de M. et al. **Creches: Crianças, Faz de Conta & Cia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 3ªedição, 1992.

OSTETTO, Luciana E. **Imagens da Infância no Brasil: Crianças e Infantes no Rio de Janeiro Imperial.** 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, julho, 2000, p.45-78.

PINTO, Álvaro V. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: **As Crianças – Contextos e Identidades.** Organizado por Manuel Pinto e Manuel Jacinto Sarmiento. Portugal: Bezerra Editora, 1997.

REGO, Tereza C. R. A origem da singularidade humana na visão dos educadores. **Cadernos Cedes**, ano XX, nº 35, julho, 2000, p. 96-113.

ROSEMBERG, Fúlvia. A LDB, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: **História Social da Infância no Brasil.** Organizador: Marcos Cezar de Freitas, São Paulo: Cortez, 4ª edição, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** Tradução: Ernani F. da F. Rosa, 3ª ed., Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/ método de ensino.** Campinas: Autores Associados, 1994.

SILVA, Tomaz T. da. Currículo, Conhecimento e Democracia: As lições e as dúvidas de duas décadas. **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, nº73, p.59-66, maio, 1990.

SOUSA, Ana M. C. de. **Educação Infantil: Uma proposta de gestão municipal.** Campinas, SP: Papyrus, 1996.

VIGOTSKII, Lev S; LURIA, Alexander R; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

VIGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev S. Manuscrito de 1929. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, julho, 2000, p. 21-44.

VYGOTSKI, Liev S. **Obras Escogidas: Psicologia Infantil.** Madrid: Visor, tomo IV, 1996.

VYGOTSKI, Liev S. **Obras Escogidas: Incluye Problemas del desarrollo de la psique.** Madrid: Visor, tomo III, 1995.

VYGOTSKI, Liev S. **Obras Escogidas: Incluye Pensamiento y Lenguaje Conferencias sobre Psicología.** Madrid: Visor, tomo II, 1993.

WALLON, Henri. **A Evolução Psicológica da Criança.** Tradução: Ana Maria Bessa. São Paulo: Martins Fontes, 1968.

YAMIN, Giana A. **A evolução do atendimento pré-escolar do Estado de Mato Grosso do Sul a partir de uma análise do histórico das propostas governamentais.** 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: Como Ensinar.** Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Art Med, 1998.