

**MÁRCIA JANET GUÉRIOS BARBOSA**

**O CORPO E A INFÂNCIA:  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL  
NO MUNICÍPIO DE CURITIBA**

**CURITIBA  
2002**

**MÁRCIA JANET GUÉRIOS BARBOSA**

**O CORPO E A INFÂNCIA:  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL  
NO MUNICÍPIO DE CURITIBA**

**Pesquisa apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Especialista em  
Educação Infantil a ser atribuído pelo Setor de  
Educação da Universidade Federal do Paraná**

**Professora Orientadora: Rosicler Terezinha  
Goedert.**

**CURITIBA  
2002**

## SUMARIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	01
1.1 SITUANDO A QUESTÃO E SUA IMPORTÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	01
<b>2. O CORPO E A INFÂNCIA FRENTE ÀS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA SOCIEDADE OCIDENTAL</b> .....	06
2.1 REVENDO AS CONCEPÇÕES DE CORPO E INFÂNCIA ATRAVÉS DA HISTÓRIA OCIDENTAL.....	06
2.2 CORPO ESCOLARIZADO: OS ENFOQUES DO SÉCULO XX.....	16
<b>3. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA</b> .....	19
3.1. A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REALIDADE BRASILEIRA.....	19
3.2. ORIGEM E CONTEXTO SOCIAL DAS INSTITUIÇÕES DE ATENDIMENTO À INFÂNCIA EM CURITIBA.....	21
3.3. AS PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	24
3.3.1. Trajetória dos pressupostos teóricos nas propostas municipais para a educação infantil.....	24
3.3.2. O corpo e a prática pedagógica e suas implicações.....	32
<b>4. CRIANÇA DE CORPO INTEIRO</b> .....	39
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	44
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	46
<b>ANEXOS</b> .....	48
ANEXO 1 – MOMENTO DA PSICOMOTRICIDADE.....	48
ANEXO 2 – MOMENTO DA RECREAÇÃO.....	59

## RESUMO

Este estudo apresenta e analisa a forma como o corpo da criança é tratado pelo adulto/educador nas instituições de educação infantil. Discorre sobre as concepções de corpo através da história e, apoiando-se nos aspectos filosóficos e pedagógicos, retrata como tais concepções encontram-se refletidas na Educação Infantil e na escolarização do corpo no século XX. Para análise das práticas educativas estuda os documentos da Secretaria Municipal da Criança de Curitiba-Paraná relativos à orientação pedagógica do atendimento à criança, nas décadas de 80 e 90. Em tais documentos, para este estudo, identifica e interpreta, referências a um plano de atendimento à criança concernente ao corpo e outro às relações afetivas que se estabelecem na instituição. Retoma a trajetória da educação infantil na Prefeitura Municipal de Curitiba e aponta caminhos que oportunizem uma ação educativa que considere o desenvolvimento da criança como sujeito social e histórico. Conclui constatando a efetivação de um projeto pedagógico coerente com tal concepção de criança depende, fundamentalmente, de uma formação teórico-crítica que permita constituir as práticas dos adultos/educadores, levando-os ao estudo constante sobre a estruturação das condições de vida das crianças pequenas, os múltiplos contextos sociais que constituem seus recursos de desenvolvimento e seu processo de construção de significações.

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1 SITUANDO A QUESTÃO E SUA IMPORTÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Em nosso país, é notória a inadequação da formação dos profissionais da área de educação infantil, majoritariamente leigos ou professores qualificados para atuar com crianças maiores. Este despreparo favorece as práticas baseadas no senso comum e origina posturas educativas automatizadas, que não favorecem a integração das atividades de cuidado com o enriquecimento do conjunto de possibilidades expressivas de crianças e educadores levando, muitas vezes, à realização de atividades mecânicas e desprovidas de significado e intencionalidade. Regina de Assis, no Parecer 022/98 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL: 1998, p. 4) aponta “o descaso e o despreparo dos Cursos de Formação de Professores em nível médio, dos chamados Cursos Normais, bem como os de Pedagogia em nível Superior, na definição e qualificação específica de profissionais para o trabalho com as crianças de 0 a 6 anos”. Da mesma forma, a Coordenação-Geral de Educação Infantil do Ministério de Educação (BRASIL: 1996, p. 53) ao analisar propostas pedagógicas e currículos em educação infantil de vários municípios da Federação constata a baixa freqüência de diretrizes que indiquem a preocupação com a formação dos profissionais da área, ressaltando que:

As dificuldades mais citadas nos documentos, no que se refere à formação dos recursos humanos, dizem respeito à rotatividade e/ou mobilidade dos profissionais, acarretando a descontinuidade no processo formativo, bem como às conhecidas diferenças entre os níveis de formação dos educadores de creche (monitor, recreador, agente comunitário, atendente) e os professores de pré-escolas, com a conseqüente desvalorização desses profissionais.

Percebe-se que o educador infantil, com freqüência, está pouco capacitado à devida atenção às características essenciais do desenvolvimento nos anos iniciais da vida, tais como as formas de comunicação não verbais, predominantes na primeira infância, ou a necessidade de definir limites garantindo, ao mesmo tempo, a liberdade e a independência da criança. Atos exploratórios são muitas vezes considerados

indisciplina e manifestações de autonomia são encaradas como desafio ao adulto. A necessidade biológica de movimento não é considerada e tenta-se forçar a criança a uma imobilidade prejudicial à construção do conhecimento sobre o mundo que a rodeia.

Acrescenta-se que, historicamente, as creches no Brasil têm sua origem na necessidade das mães (e, mais recentemente, pais) deixarem seus filhos em um local seguro durante sua jornada de trabalho. Assim, foram inicialmente organizadas em torno de princípios higienistas e assistencialistas. A instituição, em geral mantida pelo Estado, ocupava-se de “cuidar” das crianças, isto é, mantê-las saudáveis, bem alimentadas e, preferencialmente, limpas. As práticas educativas eram, então, desenvolvidas a partir de tal princípio norteador e não respondiam a uma necessidade social propriamente educativa, estando permeadas pela valorização do cuidado coletivo, voltado para a segurança física e a saúde, em detrimento do atendimento mais individualizado, que considere a criança como sujeito.

As transformações sofridas pela sociedade brasileira nos últimos anos, com o fortalecimento da democracia e da consciência de cidadania, demandaram mudanças na forma de organizar as instituições voltadas para o atendimento das crianças pequenas, isto é, menores de seis anos, culminando com a elaboração de uma legislação compatível com as atuais concepções teóricas de criança e educação. Porém, no interior das instituições permaneceu a influência do modelo tradicional, o que pode ser atribuído à dificuldade do educador em compreender o processo de desenvolvimento da criança, seja por deficiência em sua própria escolarização ou por sua escassa capacitação profissional e restrito acesso à informação. Esta forma de atuação evidencia-se em atividades centralizadas no educador; pouco espaço para a expressão e criatividade da criança; longos momentos de espera e rotinas rígidas e autoritárias. Nega-se, assim, a possibilidade da criança evoluir em suas condutas, adquirir autonomia e desenvolver uma imagem positiva de si mesma. Esta situação torna-se ainda mais preocupante quando se observa que muitas das crianças atendidas em instituições permanecem longe da mãe e da família entre oito e onze horas diárias, desde os três ou quatro meses até os seis anos. O educador não pode, evidentemente, substituir a convivência familiar, mas é de sua competência fornecer o complemento adequado às

carências que se estabelecem pela separação prolongada. E para isso é preciso estar preparado e realmente envolvido com a criança.

A importância do presente estudo decorre do entendimento de que é um grande desafio para a educação infantil possibilitar atividades que favoreçam a emergência e desenvolvimento destas atitudes especificamente humanas que são a criação e a imaginação.

Concorda-se com PANTONI et alli (2000, p. 27) quando afirmam que o educador precisa mais que “obter conhecimentos e técnicas, dominar conteúdos e metodologias de ensino”. A complexidade das ações educativas exige que ele também “construa uma visão ética e política da sua prática profissional” uma vez que freqüentemente, apesar da experiência, o mesmo não consegue explicar sua prática. Isto é, o educador “não está conseguindo entender *por que faz, para que faz*. Nessa situação, as ações desenvolvidas junto às crianças, mesmo quando consideradas de boa qualidade, mostram-se mais intuitivas que reflexivas, revelando assim uma dificuldade de articulação entre teoria e prática” (ibidem).

Acredita-se que a ação educativa desempenha seu papel na medida que facilita o desenvolvimento integral da criança, dando-lhe os meios de ser e integrar-se no mundo e conferindo-lhe instrumentos de autonomia. Porém, para que isto aconteça é necessário que o educador tenha acesso à informação que lhe permita efetivar ações dentro de marcos teóricos bem definidos. Parte destas informações estão contidas em estudos científicos, principalmente os de Psicologia, que têm apontado a importância dos primeiros anos de vida para a constituição do sujeito. Neste contexto, considera-se o corpo como um elemento imprescindível para o desenvolvimento biopsicossocial do indivíduo no âmbito da educação infantil. Aprendendo progressivamente a dominar seu corpo através da experimentação e do jogo corporal a criança aprende também a diferenciar-se dos outros e do ambiente, individualizando-se. A descoberta deste “poder agir” associado ao “poder sentir” proporciona uma nova dimensão ao prazer primitivo e biológico do movimento. Este é, segundo LAPIERRE (1988), um momento decisivo no desenvolvimento humano: o primeiro ato voluntário consciente. Pegar é a primeira manifestação de um ser que se afirma como sujeito.

Considerando a exposição anterior, este estudo pretende situar e analisar a relação entre a maneira como o adulto (educador) trata o corpo da criança e suas manifestações, bem com a possibilidade desta criança desenvolver-se de forma autônoma e criativa em um ambiente institucional. Para tanto recorre à pesquisa de cunho bibliográfico visando apontar pressupostos teóricos que viabilizem ou não práticas compatíveis com a concepção da criança como sujeito de direitos, inserida em um contexto social, levantando possibilidades de ações que favoreçam tal desenvolvimento.

Para atingir tais objetivos busca-se, através da literatura, primeiramente delinear as concepções referentes ao corpo desde as perspectivas filosófica e pedagógica. ARIÈS (1981), MANACORDA (1992) e GONÇALVES (2000) foram os autores que, neste estudo, permitiram tratar esta abordagem. Conceitos relacionados ao desenvolvimento humano e à psicomotricidade também concorrem para fundamentar a elaboração do trabalho através de autores como WINNICOTT (1975 e 1988), LAPIERRE (1988), GARCIA (1988) e BOLBY (1990) entre outros, visto que grande parte dos conceitos apresentados nos documentos analisados partem de noções ligadas a estes temas. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL: 1998), GALLARDO et alli (1998) e outros autores contribuíram como parâmetro para análise dos documentos selecionados.

Visando delimitar o tema, optou-se por levantar as referências ao mesmo contidas em documentos da Prefeitura Municipal de Curitiba relativos à orientação pedagógica do atendimento às crianças de 0 a 6 anos, nas décadas de 80 e 90. Os documentos selecionados para pesquisa foram os seguintes: Manual de orientações técnico-administrativas do programa creche (1986); Metodologia básica para o atendimento de crianças em creche (1989); Proposta pedagógica de 0 a 6 anos (1994).

No decorrer do estudo foi possível identificar três momentos distintos: contextualização da questão e a busca do quadro teórico; a eleição do material de apoio para verificação do problema colocado e análise dos documentos escolhidos; e, finalmente, o quadro teórico em relação às práticas educativas identificadas nos documentos considerados.

A partir destas considerações estruturaram-se os seguintes capítulos:

- Capítulo 1: Situando a questão e sua importância para a educação infantil. Apresenta-se a justificativa, os objetivos, a metodologia e a relevância do problema pesquisado.

- Capítulo 2: O corpo e a infância frente as práticas educativas na sociedade ocidental. Discorre sobre as concepções de corpo através da história, aproximando o enfoque filosófico e o pedagógico, enfocando como tais concepções encontram-se refletidas na educação infantil e na escolarização do corpo no século XX.

- Capítulo 3: A educação infantil no Município de Curitiba. Esboça um panorama da educação pré-escolar no Brasil e situa historicamente a origem dos centros municipais de educação infantil em Curitiba, contextualizando os documentos selecionados para a pesquisa e analisando as implicações de suas orientações sobre como as educadoras se relacionam com o corpo infantil.

- Capítulo 4: Criança de corpo inteiro. Retoma a trajetória da educação infantil e aponta caminhos que oportunizem uma ação educativa que considere o desenvolvimento da criança como sujeito social e histórico, percebendo-a como detentora de uma natureza singular, que pensa e sente o mundo de maneira própria.

- Capítulo 5: Considerações finais. Apresentam-se as constatações efetuadas durante a pesquisa bem como suas limitações e possíveis desdobramentos.

## 2 – O CORPO E INFÂNCIA FRENTE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA SOCIEDADE OCIDENTAL

A maneira como os homens percebem seu corpo e atuam em relação a ele é uma construção social, produto de um processo histórico. Assim, a corporalidade humana não é universal ou constante, mas sofre alterações conforme a época ou grupo social aos quais um indivíduo pertence. De acordo com GONÇALVES (2000, p. 13) “cada corpo expressa a história acumulada de uma sociedade que nele marca seus valores, suas leis, suas crenças e seus sentimentos, que estão na base de sua vida social”.

Para compreender o conceito atual de corporeidade é preciso buscar as concepções sobre o corpo na história da humanidade. Justifica-se assim uma breve retomada da história da filosofia ocidental, buscando identificar as concepções que influenciaram o pensamento educacional ocidental. Dentre os muitos autores possíveis optou-se por centrar a pesquisa em GONÇALVES (2000), MANACORDA (1992) e ARIÈS (1981), podendo assim perceber diferentes dimensões do tema, o primeiro voltado mais para a discussão propriamente filosófica da corporeidade e da educação, o segundo que descreve transformações no processo pedagógico através dos tempos e um terceiro, que discute a evolução social do conceito de infância.

### 2.1 REVENDO AS CONCEPÇÕES DE CORPO E INFÂNCIA ATRAVÉS DA HISTÓRIA OCIDENTAL

Em GONÇALVES (2000, p. 42-43) encontramos que na antiguidade grega as concepções sobre o corpo são dualistas, isto é, o ser humano está dividido em duas instâncias: uma material e concreta (o corpo físico) e outra transcendente (a alma, espírito ou mente). Esta dicotomia está evidente em Platão e Aristóteles. O primeiro considera que “o corpo é o cárcere da alma” e que “com suas inclinações e paixões, contamina a pureza da alma racional, impedindo-a de contemplar as idéias perfeitas e eternas”. Já Aristóteles reconhece o papel do corpo e dos sentidos para a construção do

desenvolvimento do “pensar”. Neste aspecto Roma se assemelha à Grécia, com destaque para a educação física vinculada à guerra: “Após os sete anos a criança passava mais diretamente sob a tutela do pai, do qual aprendia, se já não tivesse aprendido com a mãe, os primeiros rudimentos do saber e as tradições familiares e pátrias, dos quais era especialmente treinada nas exercitações físicas e militares” (ibidem, p. 76). E constata: “deveremos dizer que a educação física, que preparava o futuro cidadão para o uso das armas na defesa da própria pátria (e na ofensa à pátria alheia), era o principal e mais importante aspecto da formação do homem”. (ibidem, p. 100).

Durante a Idade Média a igreja amplia sua influência e a educação intelectual se dá, principalmente, nos mosteiros. Assim, GONÇALVES (2000, p.44) informa que nesta época o cristianismo forneceu as bases para uma concepção do ser humano como dotado de livre-arbítrio, criado por Deus e destinado a transcender. Este homem possui sentimentos e emoções, além da razão. Santo Agostinho (séc. IV e V) defende a idéia da alma como interioridade e autoconsciência. São Tomás de Aquino (séc. XIII) une o mundo do espírito com o mundo do corpo, mas valoriza a contemplação em detrimento da ação, assemelhando-se aos gregos neste ponto. No período ocorre uma maior valorização do trabalho, o que não impede que na prática social prevalecesse a exploração do trabalho físico, relegado aos escravos e às pessoas de baixa condição social, como já descrito por MANACORDA (1992) em relação aos gregos e romanos. Em ambos os períodos o corpo ocupa uma posição secundária: na antiguidade há primazia do racionalismo, o corpo está a serviço da mente; na idade média ele serve ao espírito. Na época há, inclusive, o costume de mortificar o corpo para purificar a alma e a dignidade do trabalho está em proporcionar meios para sua elevação. O corpo permanece considerado como a fração física, um instrumento ou continente de algo que o transcende, seja este conteúdo a alma ou a mente.

Quanto à infância, na Idade Média a criança permanecia sendo, preferencialmente, educada no convívio cotidiano com os adultos na própria família, ou mesmo em uma família alheia para a qual era enviada depois dos sete anos. No entanto, já no século XV a escola começa a ter um papel diferenciado na educação. ARIES

conhecimento, concebendo a alma como a forma e o corpo como a matéria<sup>1</sup> da qual a alma é a força motriz e diretora. Acreditando que a natureza humana é essencialmente contemplativa, ambos desconsideram a atividade física e o trabalho por sua ligação com a matéria.

Originando-se da tradição destes pensadores, a metafísica<sup>2</sup> faz do ser, entendido como *idéia*, seu objeto de estudo ignorando muitos aspectos da realidade. A temática da corporeidade fica, assim, reduzida às relações entre corpo e alma, entre o conhecimento e o sentimento. Privilegia-se, desta forma, o pensamento (*logos*) em detrimento do material (*physis*). GONÇALVES (2000, p. 44) explicita este ponto: “o caráter eminentemente metafísico do pensamento da Antiguidade Grega, que se vê na forma a verdadeira realidade das coisas e na busca de verdades universais e eternas a única meta do conhecimento, não possibilitou pensar as relações do homem com seu corpo em sua concreticidade”.

Logicamente, o processo pedagógico neste período se organiza em função de tais concepções. MANACORDA (1992, p. 41), oferece observações sobre como ele acontece, constatando que, embora a educação grega caminhe para formas de “democracia educativa”, são evidentes as diferenças entre as classes sociais:

Para as classes dominantes uma escola, isto é, um processo de educação separado, visando preparar para as tarefas do poder, que são o “pensar” ou o “falar” (isto é, a política) e o “fazer” a esta inerente (isto é, as armas); para os produtores governados nenhuma escola inicialmente, mas só um treinamento no trabalho, cujas modalidades, que foram mostradas por Platão, são destinadas a permanecer imutáveis durante milênios: observar e imitar a atividade dos adultos no trabalho, vivendo com eles. Para as classes excluídas e oprimidas, sem arte nem parte, nenhuma escola e nenhum treinamento mas, em modo e em graus diferentes, a mesma aculturação que descende do alto para as classes subalternas.

Neste trecho, o autor torna evidente a dicotomia entre “*logos*” (o pensar, a política) e “*physis*” (a preparação para a guerra), ressaltando ainda que, para as classes dominadas bastava o treinamento técnico (o fazer prático), desconsiderando o

---

<sup>1</sup> Matéria e forma – “No sentido Aristotélico, a matéria é aquilo com que se faz alguma coisa; a forma é aquilo que determina a matéria para ser alguma coisa”. (GONCALVES: 2000, p.181).

<sup>2</sup> Metafísica – “Constitui um saber que pretende penetrar no que está situado para além ou detrás do ser físico enquanto tal. É a parte da filosofia que estuda o ser enquanto ser, buscando conhecer os primeiros princípios e as primeiras causas”. (GONCALVES: 2000, p.181).

(1981, p. 232) descreve a função escola como sendo a de “isolar a juventude do mundo sujo dos adultos para mantê-la na inocência primitiva (...) A substituição da aprendizagem pela escola exprime também uma aproximação da família e das crianças, do sentimento de família e do sentimento de infância, outrora separados. A família concentrou-se em torno da criança”.

Em seus estudos o autor discute as transformações sociais que, a partir da Idade Média, levam ao surgimento do conceito de infância: a importância dada à criança, a noção de vida privada, as relações cada vez mais afetivas que se estabelecem dentro das famílias, as preocupações com a educação dos filhos e a expansão da influência das escolas fazem parte destas mudanças. De acordo com ARIÈS (ibidem, p.81):

Partindo do século XIV (...) o sentimento da infância beneficiou primeiro meninos, enquanto as meninas persistiram mais tempo no modo de vida tradicional que as confundia com os adultos: seremos levados a observar mais de uma vez esse atraso das mulheres em adotar as formas visíveis da civilização moderna, essencialmente masculina. (...) As crianças do povo, os filhos dos camponeses e dos artesãos, as crianças que brincavam nas praças das aldeias, nas ruas das cidades ou nas cozinhas das casas continuaram a usar o mesmo traje dos adultos (...). Elas conservaram o antigo modo de vida que não separava as crianças dos adultos, nem através do traje, nem através do trabalho, nem através dos jogos e brincadeiras.

Depreende-se de tal afirmação que o corpo individual estava, naquela época como atualmente, sujeito aos valores conferidos pelo grupo às diferenças de gênero e de classe social, sendo que os hábitos relativos ao vestuário, ao trabalho e ao lazer evidenciam estas condições específicas.

Para MANACORDA (1992, p. 179) a pedagogia humanística<sup>3</sup> que floresce no século XV tem por tema recorrente:

A necessidade de se ter em conta a natureza da criança em seu duplo sentido: de considerar sua tenra idade (...) e de educar cada criança de acordo com sua própria índole. (...) Mas, freqüentemente, contra as intenções de quem invoca esse tema, ele se presta, de fato, a uma discriminação e a uma renúncia a educar, ou pelo menos a uma subestimação dos poderes da educação.

Na medida em que os novos conceitos sobre a criança fazem emergir o

---

<sup>3</sup> Pedagogia humanística – Deriva do *humanismo*: movimento “caracterizado pela redescoberta (...) da leitura dos clássicos latinos e gregos” e pela “procura de uma nova forma, mais humana e mais culta, de educar e instruir a criança”. MANACORDA (1992, p. 175-177).

“sentimento de infância”, a distinção entre a criança e o adulto torna-se cada vez mais clara, dando origem à necessidade de um tratamento diferenciado a esta fase da vida. Visando respeitar a índole da criança, buscava-se educá-las segundo sua “inclinação” ou habilidades identificadas, obtendo-se desta forma seu melhor rendimento. Porém, é a demanda social que aponta ou atribui a suposta “natureza” de tal inclinação, pois é dentro das atividades exercidas por seu grupo social que a criança terá oportunidade de reconhecer seu “dom”. Preconizava-se, por exemplo, que a nobreza instrísse seus filhos “nas artes mais excelentes” para que pudessem “demonstrar que são dignos da fortuna de que gozam e das condições em que nasceram”. Aptidões para lanificador, barbeiro ou boticário não eram, com certeza, observadas nas crianças nobres, de tal sorte que “educação natural” acabava por servir à manutenção da divisão de classes. (ibidem, p.179-180)

Embora nos séculos XV e XVI o Renascimento venha a exaltar o corpo através das artes plásticas, buscando perfeição das formas corporais e a valorização do indivíduo - como ser dotado de vontade e capaz de transformar a natureza - chega-se ao início da Época Moderna (séc. XVI e XVII), quando ciência e técnica (espírito e corporeidade) aliam-se na intenção de dominar o meio, ainda com uma idéia de corpo fragmentado: Descartes valoriza o pensar, o conhecer (função do espírito) em detrimento do sentir e do agir. O conhecimento científico, do ponto de vista da corrente empirista, amplia a dicotomia entre o corpo e a alma, estabelecendo a independência entre as duas instâncias, que se tornam objeto de diferentes ciências. Tal fragmentação do homem origina campos de estudo distintos para os fatos psíquicos e os fisiológicos. De acordo com GONÇALVES (2000, p. 50). “A alma perde seu conceito como força vital que dá vida e movimento ao corpo, e o corpo torna-se uma máquina que age em função de estímulos externos”.

É Rousseau, já no século XVIII, quem busca conciliar os diferentes aspectos do homem, considerando-o como ser corpóreo, espiritual e histórico, possuidor de necessidades e paixões tanto quanto de razão e livre arbítrio. Rousseau, apud GONÇALVES (ibidem, p. 53) afirma: “Existir para nós é sentir, nossa sensibilidade é anterior à nossa inteligência (...) as paixões, enraizadas nas necessidades corporais, em

seu estado natural ou modificadas pelas circunstâncias, estão na base de todo ato humano, impulsionando a razão”. Assim, à educação caberia promover “um desenvolvimento espontâneo da sensibilidade, até que o ser humano, ao tornar-se adulto, no exercício da liberdade moral, submeter-se-ia livremente à razão, obedecendo a um sentimento interior”. (ibidem, p.54)

Segundo MANACORDA (1992, p. 242), Rousseau confere valor à infância, pois, através de uma abordagem antropológica, coloca o sujeito no centro do processo de aprendizagem. Considerando o que a criança tem condições de aprender, tira o foco da transmissão do conhecimento pronto e defende a necessidade de conhecer profundamente as características da infância para melhorar a educação a ela destinada. Em sua proposta pedagógica Rousseau prioriza a educação dos sentidos (principalmente entre os dois e os doze anos) lançando mão da experiência direta das coisas, do jogo, do trabalho manual, dos exercícios físicos e da higiene.

No entanto, se para Rousseau a educação se daria de forma mais espontânea, valorizando os sentimentos e as relações afetivas, seu contemporâneo Kant priorizava a disciplina, como explica GONÇALVES (2000, p. 55):

Kant, descartando a afetividade, já coloca a educação, desde o início, sob o signo do esforço e do trabalho. Kant prevê uma educação do corpo em que o educando cultivaria a habilidade natural, aperfeiçoando o uso dos movimentos voluntários e dos órgãos dos sentidos, deixando-se guiar pela natureza, sem forçar, e dando mais importância à disciplina do que a instrução.

Para GONÇALVES (ibidem) Kant “deixa entrever a suspeita de que a corporalidade e a afetividade poderiam impedir o exercício espontâneo do ato moral; por isso é necessário que o homem se submeta ao dever”, reforçando a dicotomia entre corpo e razão, entre afetividade e inteligência.

Seguindo o mesmo raciocínio, Hegel situa o homem em um mundo concreto que condiciona suas ações, valorizando o trabalho como instrumento de humanização: o corpo, ao transformar a natureza também se transforma. O pensamento de Hegel possibilita aos filósofos dos séculos XIX e XX pensar o homem desde uma perspectiva que o considera em sua concretude e corporeidade. Em Marx encontramos a idéia de homem “como uma essência histórica, que se configura a partir das condições materiais

e concretas de sua existência” e que “a própria consciência está imersa na concretude da vida corpórea e é explicada ‘a partir das contradições da vida material’”. (ibidem, p. 58). É através da atividade produtiva que o homem se impõe no mundo e, ao mesmo tempo, se humaniza. No entanto, a atividade produtiva toma um sentido diferente quando inserida na perspectiva capitalista: deixa de ser criativa e presta-se ao cumprimento de tarefas mecanizadas, que deformam tanto o corpo quanto o espírito. Agora o corpo não é servo da razão ou do espírito: sua função é determinada pelo capital.

Tais transformações têm origem nos séculos XVII e XVIII, quando o Iluminismo divulga uma nova visão de mundo que se reflete na sociedade. Neste período o sistema de produção feudal é confrontado com uma nova ordem econômica, plena de transformações científicas. Modificam-se os meios de produção, e o que era antes fruto do esforço de indivíduos mais ou menos isolados passa a ser produto de um trabalho coletivo, cooperativo. O Iluminismo acentuou a valorização da liberdade individual, mas esta liberdade só poderia ser exercida por uma minoria privilegiada que tinha sua subsistência garantida por um sistema econômico de exploração do trabalho.

MANACORDA (1992, p.270-272) reforça esta concepção quando explicita as modificações sofridas pelo processo produtivo que passa do artesanato individual às corporações, destas às cooperativas e, por último, os sistemas industriais, “onde a força produtiva não é mais dada pelo homem (...) e a máquina realiza as operações do homem, já reduzido a um simples acessório da máquina”. Ao ingressar na fábrica, o artesão perde o domínio sobre seus instrumentos de trabalho e sobre a matéria-prima e já não tem capacidade para assumir sozinho o processo produtivo integral. Perde, assim, o domínio sobre o treinamento teórico-prático que fundamentava o aprendizado. Chega ao fim a forma típica de instrução das “massas produtivas artesanais” cuja origem remonta ao antigo Egito e que se conservou, com poucas modificações, até a Idade Média. Mas os operários também necessitavam ser treinados. Intelectuais e industriais passam a preocupar-se com a questão da instrução do proletariado. Duas opções se colocam: 1) reproduzir nas fábricas os tradicionais métodos de observação e imitação; ou 2) estabelecer escolas onde os conhecimentos profissionais sejam ministrados.

Porém, a luta das camadas populares pelo acesso à escola, que surgiu no século XVII, acentuou-se no século XVIII, quando as classes populares intensificaram sua luta por mais saber e educação pública. A escola pública é filha da Revolução Francesa (1789), uma revolução essencialmente burguesa. E a burguesia sabia o que queria da educação: trabalhadores que fossem cidadãos participantes de uma nova sociedade liberal e democrática. Ao final, a burguesia tirou da igreja o monopólio da educação e apresentou uma teoria educacional nova, que afirmava o direito do indivíduo, colocando-se no papel de defensora dos direitos de todos os homens, afirmando o ideal de igualdade e fraternidade. Mas este ideal não se concretizou plenamente, pois alguns receberam mais educação que outros. O acesso à escola não aconteceu da mesma maneira para meninos e meninas, nem nos diferentes extratos sociais: os primeiros beneficiados foram os meninos das famílias de classe média enquanto a alta nobreza e os artesãos conservam ainda seus antigos métodos de aprendizagem. Até o século XVIII, as meninas continuaram a ser educadas “pela prática e pelo costume”, junto à família, em lugar de freqüentarem a escola.

Sobre a expansão progressiva da escolarização ARIÈS (1981, p. 233) afirma que:

As sobrevivências da antiga aprendizagem nas duas extremidades da escala social não impediram seu declínio: a escola venceu, através da ampliação dos efetivos, do aumento do número de unidades escolares e de sua autoridade moral. Nossa civilização moderna, de base escolar, foi então definitivamente estabelecida. O tempo a consolidaria, prolongando e estendendo a escolaridade.

Trinta anos depois da Revolução Francesa, inspirado em princípios democráticos, Pestalozzi é um dos primeiros educadores a afirmar concretamente uma educação popular, defendendo sua universalidade, tal como exemplifica o seguinte trecho de sua correspondência com Greaves, datada de 4 de fevereiro de 1819:

O aluno, seja qual for a classe social a que pertença e a profissão a que esteja destinado, participa de certos elementos da natureza humana que são comuns a todos e constituem o fundamento das forças humanas. Nós não temos direito algum de limitar a qualquer homem a possibilidade de desenvolver todas as suas faculdades (...) Não temos o direito de negar à criança a possibilidade de desenvolver nem que seja uma só faculdade, nem mesmo aquela que, no momento, julgamos não essencial para sua futura profissão ou para o lugar que ela terá na vida. (PESTALOZZI apud MANACORDA: 1981 p. 266).

Pestalozzi segue o caminho desbravado por Rousseau, mas busca somar o “homem natural” à “realidade histórica”, busca também unir a educação física e intelectual, lançando mão de métodos ativos. No entanto, sujeito às inquietações naturais em uma época de transição entre as tradições artesanais e camponesas e as novas relações de trabalho, revela sua hesitação frente às demandas da sociedade em contraposição aos direitos da criança: “Como fará a criança ao ser educada tanto a respeito da sorte [geral humana] a que está destinada quanto a respeito das situações e das condições mutáveis de sua vida...?”. Ao perceber que “essa educação faria germinar a semente de uma disposição de espírito que acabaria por tornar-lhe, para sua desventura, insuportáveis os limites da sua própria classe e de sua própria condição”, conclui ser necessário “fazer com que os homens se tornem nada mais nada menos aquilo que devem ser necessariamente de acordo com o seu lugar” (ibidem, p. 267).

Pode-se inferir que a partir de uma generalização deste fragmento da obra de Pestalozzi desenvolve-se a idéia de educação infantil diferenciada conforme as camadas sociais, isto é, o entendimento de que a educação popular deveria fazer com que as classes pobres aceitassem de bom grado a pobreza, evidenciando duas vertentes no atendimento às crianças pequenas: uma educacional (o “jardim de infância”, para as classes privilegiadas) e uma assistencial (a creche, para as classes populares).

As mudanças econômicas e sociais causadas pela Revolução Industrial repercutiram no papel da mulher na sociedade, pois o emprego da mão de obra feminina na indústria refletiu-se na forma de organização familiar e na atenção dada às crianças, reforçando as diferenças de oferta de atendimento às criança conforme sua classe social. A função de cuidar e educar a criança pequena, exercida desde a antiguidade pela mãe, no seio da família, precisou encontrar uma alternativa que permitisse à mulher incorporar-se ao operariado. A criação de centros de atendimento para filhos de mães trabalhadoras tornou-se alvo de interesse para diversos setores da sociedade e é, ainda hoje, tema de debates e de programas de proteção e atendimento à infância, por parte do Estado e de instituições privadas. Esta preocupação não resultou, necessariamente, em um atendimento de qualidade.

A instituição das escolas infantis é um fato novo no sistema educativo, que se

estabelece no século XIX. MANACORDA (1992, p. 280) relata que Owen Robert foi um de seus precursores, ao abrir junto à sua fábrica têxtil, em 1816, o “Instituto para a Formação do Caráter Juvenil” que previa classes infantis. Na Itália, esta modalidade de ensino foi introduzida por Aporti, que a destinou, inicialmente, a um pequeno contingente de crianças abastadas. Porém sua intenção era estende-la às classes menos favorecidas, substituindo as “salas de custódia”<sup>4</sup>, cheias e insalubres. Aporti, além de proporcionar proteção à primeira infância, pretendia fornecer-lhe educação e instrução, proporcionando os primeiros rudimentos da preparação formal do ler, escrever e fazer contas e dedicando-se a desenvolver atividades espontâneas ao ar livre e trabalhos manuais. Embora carecendo de uma pedagogia específica para esta faixa etária, sua iniciativa serviu para difundir a escola infantil e conscientizar os poderes públicos. Métodos mais adequados à educação das crianças pequenas foram desenvolvidos por Pestalozzi e Froebel.

Na segunda metade do século XVIII, as teorias pedagógicas começam a distanciar-se dos castigos e das punições corporais e passam a coibir condutas que impliquem em repressão ou aviltamento da dignidade pessoal do aluno e acabam por fomentar uma série de discussões sobre as competências da escola. MANACORDA (1992, p.304) afirma que “a relação educação-sociedade contém dois aspectos fundamentais na prática e na reflexão pedagógica moderna: o primeiro é a presença do trabalho no processo de instrução técnico-profissional, que agora tende a realizar-se no lugar separado “escola” (...); o segundo é a descoberta da psicologia infantil com suas exigências “ativas””. Este segundo aspecto exalta o tema da espontaneidade da criança, que é aplicado na concepção da “escola nova” onde a espontaneidade, o jogo e o trabalho são elementos educativos sempre presentes e onde o trabalho não é apresentado como “preparação profissional, mas elemento de moralidade e, junto, de modalidade didática” (ibidem, p.305). O século XIX encerra-se sob o binômio psicologia e trabalho

---

<sup>4</sup> Uma sala de custódia é assim descrita por Aporti: “condenavam-se as crianças a ficar imóveis durante tantas horas sentadas em cadeiras furadas, e a respirar um ar contaminado pelo hálito e o fedor de tantas crianças maisãs e doentias, apinhadas naquelas salas” (MANACORDA: 1992, p.281)

## 2.2 CORPO ESCOLARIZADO: OS ENFOQUES DO SÉCULO XX

A educação física instala-se nas escolas primárias brasileiras através da Lei 630, de 17 de setembro de 1851. Rui Barbosa, como relator do Projeto Nº 224, de 1882, "Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública" postula, entre outros itens a inserção da ginástica nos programas escolares como matéria de estudo, em horas distintas das do recreio e depois das aulas e a equiparação, em categoria e autoridade, dos professores de ginástica aos de todas as outras disciplinas. Estes fatos permitem à educação física escolar consolidar-se até o final do século XIX. Baseada em concepções higienistas, implementando programas disciplinares e de exercitação corporal, tem por objetivo fortalecer o indivíduo física e moralmente, pois tal era a necessidade para concretizar a transição da sociedade colonial e escravista para o novo modelo capitalista. As linhas de produção demandavam trabalhadores fortes e capazes de enfrentar longas rotinas motoras, como já observado por GONÇALVES (2000, p. 63): "o corpo vivo, participante do ato criador de transformar a natureza, tornou-se um corpo mecanizado, que tem tarefas a cumprir de forma automatizada, com um mínimo de participação do espírito".

Dando continuidade aos princípios higienistas/eugenistas, a influência militar torna-se marcante com o advento da Primeira Guerra Mundial. GALLARDO et alli (1998, p. 17-18) constatam que, na época, as escolas passam a privilegiar o "adestramento físico como maneira de preparar o aluno para o cumprimento do seu dever de defender a nação dos perigos internos e externos" e que a "visão mecânico-utilitarista do corpo humano como máquina constituiu a base ideológica do ensino de Educação Física, influenciando, por extensão, a formação dos profissionais da área". Priorizando conceitos da biologia, os exercícios preconizados visavam obter um "organismo saudável e resistente às condições de trabalho", desconsiderando as necessidades do sujeito integral, envolvido no processo. Esta forma de tratar o corpo traz em seu bojo a concepção dualista do homem que adquiriu força com o capitalismo, como explica GONÇALVES (2000, p.136):

Essa concepção tem suas raízes históricas no processo da divisão técnica do trabalho em trabalho manual e intelectual, que surgiu com a ascensão do sistema de produção capitalista

(...) e no processo histórico do pensamento ocidental que, separando espírito e matéria como substâncias distintas e irreconciliáveis, gerou a concepção de um corpo autônomo, desprovido de subjetividade, por um lado, e, por outro, de um espírito autônomo, do qual o corpo não era senão um instrumento e o mundo, mera representação.

Podemos constatar que, reforçando tal ponto de vista, o ideário norte-americano passa a influenciar o currículo escolar brasileiro após a Segunda Guerra, inserindo o esporte entre as atividades escolares. Esta prática visava levar o aluno a compreender e vivenciar a obediência às regras, o sucesso e o fracasso, a importância do esforço pessoal para vencer os desafios. Os jovens acabavam, assim, assimilando os conceitos sociais de competitividade e submissão a padrões estabelecidos. Calcado em princípios behavioristas, seus métodos reduzem o homem “àquilo que nele pode ser observado e medido” (ibidem, p.137).

Uma nova forma de entender o corpo e o movimento na escola acontece sob a influência da psicomotricidade, que chega ao Brasil na década de 70. Pensada inicialmente como alternativa para o tratamento de mutilados de guerra, mostrou ser útil também no ambiente escolar, como explicitado em GALLARDO et alli (1998, p. 22):

Baseada na interdependência entre desenvolvimento cognitivo e motor, a psicomotricidade surge como crítica ao dualismo corpo-mente predominante na Educação Física escolar, fundamentando suas ações nos jogos de movimento e de exercitação. (...) O desenvolvimento psicomotor torna-se pré-requisito para a aquisição de conteúdos cognitivos, e a educação do movimento dá lugar à educação pelo movimento.

GONÇALVES (2000, p.137-9) vê em tal concepção uma rejeição à educação tradicional e ao dualismo cartesiano, uma vez que concebe o homem como unidade biopsicológica. Entretanto falta-lhe, no entender da autora, “uma dimensão de crítica à realidade social e uma inserção em um projeto coletivo de transformação dessa realidade”.

A preocupação com os processos de desenvolvimento e aprendizagem, evidenciada a partir do final dos anos 80, faz prevalecer uma abordagem sociocultural do corpo e da aprendizagem. Mais que ocupar-se de cada indivíduo, procura-se entender o dinamismo dos grupos sociais, pois é no interior deles que ocorre o desenvolvimento individual. Acredita-se que a organização social, hábitos alimentares, expressões religiosas e artísticas, valores morais, vão influenciar na aquisição ou

supressão de movimentos e habilidades. Termos como “cultura motora” passam a ser utilizados, pois as possibilidades motoras individuais estão na dependência dos valores e hábitos culturais do grupo onde o sujeito se insere.

Esta forma de entender o corpo em interação dentro de um determinado contexto histórico fica claro no texto de GONÇALVES (2000, p. 146):

A nossa história pessoal está marcada em nosso corpo – nossos temores, alegrias, sentimentos de prazer e desprazer, de conforto e desconforto -, bem como a história coletiva, com seus códigos sociais de comportamento corporal, aprendidos no decorrer de nossa vida. Assim, é compreensível que ao longo da nossa vida, nosso corpo se deforme, alguns músculos se enrijeçam, enquanto outros se tornam flácidos, apareçam problemas de coluna, alguns sentidos percam sua acuidade, enquanto outros se aguçam, etc. Essas transformações não se devem unicamente a processos naturais de envelhecimento, mas são resultantes da relação dialética do homem com o mundo, no qual ele constrói sua história.

Este capítulo buscou traçar um quadro histórico e social sobre as concepções de infância e corpo suficientemente detalhado, embora limitado pela abrangência desta pesquisa, com o objetivo de melhor situar as discussões suscitadas pela análise dos documentos referentes ao atendimento infantil em Curitiba, apresentadas a seguir.

### 3. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA

#### 3.1. A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REALIDADE BRASILEIRA

A cidade de Curitiba apresenta peculiaridades no atendimento à criança pré-escolar. Porém, sua singularidade só pode ser compreendida inserida no contexto social nacional, que fornece o referencial histórico e as diretrizes para a organização de tal atendimento.

Recorremos à ROSEMBERG (Cadernos de Pesquisa: 1999, p.11) para estabelecer um quadro da educação infantil no panorama brasileiro. A autora define a “educação infantil – tanto na vertente creche quanto na vertente pré-escola – [como] uma atividade historicamente vinculada à ‘produção humana’ (...) tendo sido sempre exercida por mulheres”, isto é, “as atividades do jardim-da-infância e da assistência social voltadas à infância pobre iniciaram-se já como vocações femininas no século XIX”.

Segundo ROSEMBERG (ibidem, p.12) “no Brasil (...) a creche não foi pensada para a ‘produção’ de qualquer ser humano, mas dos filhos recém libertos de mães escravas”. Reforçando esta idéia cita texto publicado na *Revista A Mãe de Família* em 1879, de autoria do Dr. Vinelli, um médico “afeto à roda dos expostos” que diz: “A creche é um estabelecimento de beneficência que tem por fim receber, todos os dias úteis e durante as horas de trabalho, as crianças de dois anos para baixo, cujas mães são pobres, de boa conduta e trabalham fora de seu domicílio”.

Percebe-se, a partir de tal enfoque, que as políticas nacionais voltadas para a educação infantil foram construídas “a partir de um modelo, com baixo investimento, sustentado pela disponibilidade de mão de obra feminina sem qualificação compatível com a função docente” (ibidem, p.14). A pesquisadora também denuncia a adoção de políticas compensatórias para a educação infantil destinada às classes populares denotando um viés assistencialista, espelhando a já referida preocupação de Pestalozzi no que diz respeito a fornecer à criança uma instrução de acordo com o lugar que ela

ocupa na sociedade. Um indício deste procedimento pode ser encontrado no aumento significativo do número de professoras sem qualificação educacional compatível (leigas) neste segmento da educação.

Durante os governos militares, foi implantada “uma política de intensa expansão da oferta de vagas, configurando à educação infantil um perfil de atendimento de massa (...) apoiado numa concepção de educação compensatória, preparando as crianças consideradas carentes para o ingresso no ensino fundamental” (ROSEMBERG:1999, p. 14). Influenciado por movimentos de mulheres e de defesa dos direitos da criança e do adolescente, este projeto sofreu modificações nas décadas de setenta e oitenta, resultando em propostas avançadas - muitas das quais ainda não foram implantadas - para a Constituição Federal de 1988: o artigo 208, inciso IV, diz que “o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”, configurando-se a educação infantil como um direito da criança e uma opção da família. De acordo com a pesquisadora tais propostas estavam baseadas em documentos da Unesco, defendendo um caráter essencialmente educativo para a pré-escola, que deveria adotar um modelo formal adequado à idade da criança, com ênfase na participação da comunidade para a implantação da política social destinada à infância pobre. Os planos estruturados nesta época acabaram opondo o “ensino tradicional”, compatível com a proposta educativa dos jardins de infância (mantida ainda em muitas “escolas maternais” e “jardins” ou pré-escolas destinados às famílias de classe média e alta), à “informal” ou “alternativo”, estabelecendo critérios de barateamento para a educação infantil: associar a família e a comunidade local nas tarefas e nos gastos e apoiar-se na concepção de “aptidão inata” das mulheres para o cuidado das crianças pequenas, desconsiderando a necessidade de profissionalização das educadoras. A proposta “alternativa”, ou seja, uma educação do senso comum, estava, é claro, destinada às famílias de baixa renda.

O Parecer 022/98 (BRASIL: 1998) sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil destaca os aspectos assistencialistas presentes no atendimento oferecido nas creches e cobra atenção dos órgãos competentes. Diz ele: “no Brasil, creche, ou seja, instituição que se ocupa de crianças de 0 a 3 anos, conotadas em larga

medida, e erroneamente, como instituição para crianças pobres, tem sido em consequência, muitas vezes, uma instituição que oferece uma educação “pobre para os pobres”.

E continua:

As chamadas pré-escolas, mais freqüentadas pelo segmento de crianças de famílias de renda média e largo contingente das famílias de mais alta renda, trazem também uma contradição: a de não conseguir qualificar com precisão a importância do trabalho com cuidado e educação a ser realizado com as crianças de 4 a 6 anos, contribuindo, por isto, para diminuir sua relevância no âmbito das políticas públicas.

Assim como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (BRASIL, 1996) também poderia ser considerada como um avanço no que concerne à educação infantil. Com a LDB os direitos da criança referentes à educação são transformados em diretrizes e normas. Fica clara a pertinência de tal etapa da educação ao sistema de ensino (artigos 21 e 89) e a necessidade de integrar as ações de “cuidar” e “educar” que toda criança tem direito de receber como cidadã. A legislação estabelece, ainda, a necessidade da formação profissional dos educadores (artigo 62). No entanto, face aos dados já apresentados anteriormente, podemos concluir que o acesso amplo à educação infantil é, ainda, mais um projeto que um dado concreto da realidade brasileira.

### 3.2. ORIGEM E CONTEXTO SOCIAL DAS INSTITUIÇÕES DE ATENDIMENTO À INFÂNCIA EM CURITIBA

Partindo da análise das concepções sobre o corpo e a infância e suas repercussões na dinâmica de atendimento dos centros de educação infantil, esta pesquisa toma como eixo o estudo de três documentos norteadores da prática educativa no Município de Curitiba – PR: 1) Manual de orientações técnico-administrativas do programa creche, de 1986; 2) Metodologia básica para o atendimento de crianças em creche, de 1989; 3) Proposta pedagógica de 0 a 6 anos, de 1994.

Primeiramente, cabe situar a origem dos centros municipais de educação infantil (CMEIS) e o contexto social em que surgiram, bem como o caminho percorrido

na elaboração dos referidos documentos.

Na capital paranaense as primeiras creches foram construídas em 1977 e têm origem em um modelo de educação compensatória, isto é, objetivam preparar as crianças para o ingresso no ensino fundamental, suprimindo supostas carências originadas pela condição social das famílias – repetindo o enfoque das políticas nacionais. São instalados, prioritariamente, em conjuntos habitacionais que recebem famílias “relocadas”, isto é, oriundas de áreas de favelas. A seguir, são construídas nos novos bairros que crescem na periferia da cidade, tendo como objetivo “propiciar condições favoráveis ao desenvolvimento das crianças, prevenir fatores de marginalização e oferecer às mães condições de exercerem atividades fora do lar, colaborando com a renda familiar” (CURITIBA: 1994, p. 3). Nesta primeira abordagem ao atendimento infantil fica evidente o preconceito existente em relação às famílias às quais se destinava: não eram apenas pobres, mas estavam sujeitas à marginalização. As mães deveriam trabalhar fora e, portanto, estavam impossibilitadas de prestar os cuidados necessários às crianças, precisando contar com o apoio do estado. Em 1980 foram implantados os Centros de Estudo do Menor e Integração à Comunidade (CEMIC) estando subordinados ao Departamento de Desenvolvimento Social da Prefeitura, juntamente com as Unidades de Saúde e os Centros Sociais. Este organograma privilegiava o assistencialismo e distanciava o atendimento infantil de sua função educativa. A proximidade institucional com os serviços de saúde acaba por conferir-lhe um caráter higienista: é importante que a família receba, ao final do dia, seu filho limpo, bem alimentado e, se necessário, medicado.

Em 1986 havia quarenta creches municipais em Curitiba, criando a demanda por um documento que unificasse seu funcionamento. O “Manual de orientações técnico-administrativas do programa creche” (CURITIBA: 1986) tem origem em uma preocupação administrativa, mas como se pretende norteador das ações no interior da unidade de educação infantil, discute a história dos equipamentos no município bem como suas bases filosóficas, trazendo algumas diretrizes pedagógicas.

A Secretaria Municipal da Criança começa a estrutura-se em 1989, integrando a Secretaria Municipal do Menor e o Departamento de Desenvolvimento Social,

anteriormente responsável por programas de atendimento à infância. Neste ano é estabelecida parceria com a Universidade Federal do Paraná através do “Projeto Araucária”, parceria esta que vem responder à demanda criada pela Constituição de 1988 (que garante o atendimento da criança de 0 a 6 anos em creches e pré-escola) e se concretiza na edição da “Metodologia básica para o atendimento de crianças em creche” (CURITIBA:1989) e na realização de diversos cursos de capacitação para as babás (como eram denominadas as educadoras) e para os supervisores do Programa Creche (pedagogos, assistentes sociais e psicólogos).

A nova proposta representava, na época, um avanço no que diz respeito à sistematização e fundamentação teórica do trabalho embora estando organizada em grande parte como um rol de conteúdos a serem desenvolvidos, apoiados em listagens de sugestões de atividades, divididos por faixa etária. Também traz informações sobre o desenvolvimento infantil e demonstra preocupar-se em proporcionar atenção integral à criança, como exemplifica o trecho a seguir:

A atual gestão tem como meta principal a qualidade de atendimento à criança. Por esse motivo, as creches não tem apenas a função de “guardar” as crianças para que os pais possam trabalhar, mas também a função de educar com responsabilidade considerável, voltando-se atentamente para as necessidades cognitivas, afetivas e sociais das crianças com toda a consciência que isso pode representar para a evolução de sua personalidade e seu futuro. (CURITIBA: 1989, p. 2).

O estabelecimento de convênio com a Secretaria Municipal de Educação, em 1991, introduz turmas de pré-escola nas creches para atender as crianças de seis anos. A necessidade de convergência entre a proposta da Secretaria Municipal da Criança e o Currículo Básico Municipal, assim como a discussão que se desencadeia a partir da aplicação prática da proposta de 1989 levam à sua revisão 1994, ainda em parceria com o “Projeto Araucária”.

Ao comparar os escritos de 1989 e 1994, nota-se que o primeiro descreve o desenvolvimento infantil desde o ponto de vista de autores como Renné Spitz, André e Anne Lapierre, Selma Fraiberg e Janine Levy, tendo um cunho predominantemente psicanalítico. Já o segundo busca nortear-se pelas idéias de Vigotski, assumindo um caráter sócio-interacionista e enfocando os aspectos pedagógicos, mas buscando manter

os atributos relacionais e afetivos que distinguem o texto anterior.

### 3.3. AS PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

#### 3.3.1. Trajetória dos pressupostos teóricos nas propostas municipais para a educação infantil

O Manual de orientações técnico-administrativas do programa creche, documento de 1986, credita à creche importância fundamental para a sobrevivência da criança bem como para seu desenvolvimento emocional. Textualmente considera o atendimento emocional mais importante que o atendimento físico. A creche só atende seus objetivos quando oferece “o calor afetivo que a mãe estaria apta a oferecer, e também acrescentar às suas responsabilidades a proteção, a segurança, a estimulação da saúde física e mental”. Refere-se aos “cuidados” e “atividades pedagógicas” na creche e a troca afetiva entre adultos e crianças, considerando que a “ação educativa está integrada nas atividades da vida diária, ocorrendo a qualquer momento, sem que lhe seja necessário delimitar um espaço ou um tempo específico”.

Pautado pelas idéias marxistas de que a vida humana é determinada por suas condições materiais e preocupado com os “riscos para o desenvolvimento decorrentes da substituição da mãe”, o documento define como princípios metodológicos, dentre outros, “estimular, explorar e oportunizar o desenvolvimento de todas as potencialidades da criança quanto aos aspectos físico, emocional, intelectual e social” e “estabelecer relacionamento com a criança regido pela confiança, respeito, afeto e carinho” garantindo a observância dos estágios de desenvolvimento da criança e respeitando sua cultura familiar e inserção social (CURITIBA: 1986, p. 6). Para fins deste estudo estes objetivos são categorizados em dois planos de atendimento à criança: um concernente ao corpo e outro às relações afetivas que se estabelecem na instituição.

Deste ponto de vista, o adulto/educador confronta-se com duas exigências: a primeira é a de **estabelecer uma relação afetiva com as crianças**, pois se supõe que elas estejam privadas do carinho familiar e materno por contingências econômicas e

sociais, e a segunda é **auxilia-las a aprimorar o desempenho relativo a certas habilidades psicomotoras** definidas por faixa etária.

A concepção de corpo aqui implícita está intimamente ligada às noções de desenvolvimento e maturidade biológica. É preciso “respeitar a criança no seu estágio de desenvolvimento” para oportunizar-lhe a realização de todas as suas potencialidades. Dentre as funções do educador estão atividades voltadas à garantia da “sobrevivência” da criança - segurança, alimentação, repouso, higiene e saúde – definidas em uma grade de rotinas específicas (ibidem, p.1).

O documento explicita que a ação educativa deve buscar uma “**formação libertadora**”<sup>5</sup> norteada para a socialização, a criatividade, a espontaneidade, a solidariedade, bem como para o exercício da liberdade responsável e a formação de um espírito crítico, sem perder de vista o desenvolvimento físico, intelectual e afetivo da criança. Em tal contexto, as práticas pedagógicas devem buscar um equilíbrio entre a educação mais tradicional, coercitiva e a “**educação libertária**” (ibidem, p. 13). Define-se aqui mais uma função do adulto/educador: **fornecer parâmetros para que a criança construa sua individualidade e aprimore suas habilidades sociais** (ibidem).

Esta abordagem valoriza as relações afetivas entre o adulto e a criança. O educador - substituto da mãe - e a instituição - extensão da família e responsável por suprir supostas carências - precisam fornecer à criança um ambiente “afetivo-social” agradável e acolhedor que “estimule a criança a crescer, oferecendo situações de sucesso a fim de que ela possa continuar crescendo, de forma natural, segura e feliz” (ibidem, p. 9).

Percebe-se que o texto do documento traz uma mescla de concepções teóricas. Além da perspectiva marxista observa-se a influência do modelo desenvolvimentista da psicomotricidade em seu aspecto mais tradicional quando define atividades voltadas para a aquisição de habilidades específicas dentro de cada faixa etária. Notam-se,

---

<sup>5</sup> “Formação libertadora” – Infere-se que esta expressão esteja baseada nas concepções de Paulo Freire sobre educação, ainda que não haja referência ao mesmo no Manual de orientações técnico-administrativas. O autor entende a educação como prática de liberdade, baseada na constituição de relações democráticas, no diálogo, no desenvolvimento de uma postura crítica e na valorização dos saberes próprios do educando. (FREIRE: 1974).

também, reflexos das idéias de Rousseau, isto é, que o desenvolvimento humano se dá de forma espontânea e natural. Como Rousseau, o documento volta-se para o exercício do corpo e dos sentidos não como um fim em si, mas por serem eles as ferramentas necessárias à criança para a construção do conhecimento. Esta idéia também pode ser encontrada nas demais propostas da Secretaria da Criança e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL: 1998) (RCNEI). Embora o documento do MEC amplie seu enfoque incluindo aspectos éticos e estéticos, além das potencialidades corporais, afetivas e emocionais, ambos trazem como objetivo comum um atendimento que possa “contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis” (CURITIBA: 1986, p. 23).

O RCNEI (v. 1, p. 24) admite que “o desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como estes cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados”. Mesmo que a compreensão sobre as necessidades infantis seja semelhante, a forma como a prática pedagógica vem descrita no “Manual de orientações técnico-administrativas do programa creche” (CURITIBA: 1986, p. 42) reflete uma dupla orientação. O item “atividades” é subdividido em “atividades livres” e “atividades psicopedagógicas”. As “atividades livres” “são brincadeiras naturais” onde a função do adulto se restringe à organização do espaço e aos cuidados com a segurança física. Estas brincadeiras são valorizadas como um meio para que a criança exteriorize e domine por meio da ação seus medos e angústias e também podem ser um instrumento para socialização e controle da agressividade. As “atividades psicopedagógicas”, por outro lado, devem promover a formação de hábitos e conceitos e o desenvolvimento psicomotor. Centradas no adulto, devem ser graduadas e dirigidas, de forma a atingir metas determinadas. O documento lista as áreas a serem trabalhadas, enfatizando a necessidade de adequar os conteúdos à idade das crianças: coordenação da grande musculatura, equilíbrio, orientação espacial, organização do esquema corporal, musculatura fina, coordenação motora fina, coordenação viso-motora, discriminação visual, discriminação auditiva, discriminação cinestésica, discriminação

gustativa, discriminação olfativa, observação, imaginação, memória e ritmo. Mesmo pretendendo ressaltar o caráter lúdico das atividades, sua forma de organização exige das educadoras uma adequação das brincadeiras no sentido de atender demandas específicas do desenvolvimento psicomotor, retirando-lhes a espontaneidade, que fica restrita às “atividades livres”. Este enfoque pode resultar em exercícios voltados para o adestramento de habilidades, definidas à priori de acordo com a faixa etária das turmas, correndo o risco de adoção de critérios de sucesso e fracasso em seu desempenho. Tanto a criança quanto a educadora acabam por sofrer os efeitos desta abordagem: a primeira ao ser comparada aos colegas ou aos critérios adotados para a idade; a educadora por sentir-se cobrada para que obtenha determinado desempenho da turma.

Por outro lado, o documento refere que, para as crianças menores (berçário), o cuidado físico encontra-se intimamente ligado ao relacionamento afetivo. A atividade de rotina “deve ser acompanhada do carinho, da conversa, do contato físico, o que proporcionará à criança estímulos para o desenvolvimento saudável da sua vida emocional e intelectual” (ibidem, p. 43). Este ponto de vista encontra reforço em GONÇALVES (2000, p. 104) que, apoiando-se em Eric Erickson configura a importância do contato corporal entre a criança e a mãe, nos primeiros anos de vida, como meio de estabelecer um sentimento de segurança e confiança básica que é fundamental ao desenvolvimento. GALLARDO et alli (1998, p. 65) também recomendam o contato físico freqüente e uma relação baseada na confiança quando se trabalha com crianças mais novas e o RCNEI (v. 2, p. 16), quando discorre sobre autonomia e identidade afirma:

A exploração de seu corpo e movimentos, assim como o contato com o corpo do outro, são fundamentais para um primeiro nível de diferenciação do eu. (...) É por meio dos primeiros cuidados que a criança percebe seu próprio corpo como separado do corpo do outro, organiza suas emoções e amplia seus conhecimentos sobre o mundo. O outro é, assim, elemento fundamental para o conhecimento de si. Quanto menor a criança, mais as atitudes e procedimentos de cuidados do adulto são de importância fundamental para o trabalho educativo que realiza com ela. Na faixa de zero a seis anos os cuidados essenciais assumem um caráter prioritário na educação institucional das crianças.

Na proposta de 1989 - Metodologia básica para o atendimento de crianças em creche - os objetivos são apresentados divididos em atividades e áreas: atividades de

estimulação; área sensório-perceptiva; área motora; área cognitiva; área de linguagem; atividades “Lapierre” (psicomotricidade relacional); atividades de socialização. A prática pedagógica se organiza em eixos norteadores denominados “momentos”<sup>6</sup> – momento de psicomotricidade, da música, da história, da recreação, das artes plásticas. O corpo é destacado em algumas práticas (as de recreação e de psicomotricidade), em outras se enfatiza a aprendizagem cognitiva. A criança - sujeito do discurso – e a ação pedagógica aparecem no texto de forma fragmentada.

As “rotinas”<sup>7</sup> estabelecem a organização do tempo e do espaço, fundamentando-se nas necessidades básicas de sobrevivência: os horários são definidos principalmente em função das refeições, às quais seguem-se atividades de higiene e descanso. O tempo restante é dedicado à realização das atividades chamadas pedagógicas, definidas pelos “momentos” nomeados acima. A forma sob a qual são discriminados os conteúdos cognitivos e estabelecidos os horários para a realização das diferentes atividades converge para um fechamento e distanciamento entre a rotina e as relações afetivas.

A contradição transparece quando se observa uma perspectiva do desenvolvimento infantil baseada nos conceitos referendados por GONÇALVES (2000), GALLARDO et alli (1998) e pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL: 1998), que enfatiza as relações afetivas, sugerindo a importância de que o adulto manifeste carinho, atenção e respeito à criança em todas as situações do cotidiano da instituição, tal como já descrito no item anterior, ao mesmo tempo em que são fixados horários rígidos para o desenvolvimento de atividades pré-determinadas. Pode-se supor que existe a prevalência do “fazer”, das produções de crianças e adultos, sobre o “sentir” e as relações que se estabelecem entre eles, levando o adulto a reproduzir práticas já estabelecidas de forma mais ou menos mecânica.

---

<sup>6</sup> “Momentos” – surgem na proposta de 1989 como um conjunto de atividades relativas aos conteúdos específicos de recreação, psicomotricidade, música, literatura e artes plásticas, que as educadoras devem aplicar sistematicamente, de acordo com a faixa etária das turmas.

<sup>7</sup> “Rotinas” – refere-se à organização dentro de um quadro de horários, específico para cada faixa etária, das atividades de vida cotidiana, relativas à higiene, descanso e alimentação, bem como das atividades ditas pedagógicas, definidas de acordo com os “momentos”.

Notam-se diferenças entre os conceitos explícitos e a prática resultante, pois a proposta acaba por instrumentalizar o educador através de sugestões de atividades a serem realizadas em cada “momento”, mas sem garantir-lhe uma formação efetiva. O corpo do discurso - conceitual e caracterizado por concepções psicológicas - difere do corpo infantil real e presente com o qual o educador deve lidar.

Um exemplo desta dicotomia pode ser encontrado quando analisamos dois dos “momentos” propostos no documento: “momento da psicomotricidade” (ANEXO 1) e “momento da recreação” (ANEXO 2). A fundamentação teórica do primeiro está baseada nos escritos de Lapierre e converge para uma relação corporal bastante afetiva, onde todo comportamento expressivo do corpo é entendido como forma de comunicação com o outro. Entende-se que, principalmente nos dois primeiros anos de vida, a criança estabelece relações corporais e motoras com o ambiente, de forma infraverbal, exigindo do adulto uma correspondência afetiva e motora. A voz, o olhar, a postura corporal, o tônus e o gesto são valorizados na relação entre as crianças e entre estas e os adultos presentes. Dentro deste modelo a estimulação ocorre através de atividades descobertas espontaneamente pelas crianças, com participação complementar do adulto em uma atitude de disponibilidade corporal: o adulto é o responsável pela organização e segurança do ambiente, mas deve evitar conduzir a brincadeira. Realizadas semanalmente, “as atividades não são programadas e nem impostas pelo adulto” (ANEXO 1). O documento alerta para o fato de que o uso dos materiais indicados como um programa de exercícios invalida o trabalho tal como proposto, pois apenas levaria as crianças à “uma imitação sem valor” (ibidem):

As atividades do “momento da recreação” (ANEXO 2)<sup>8</sup>, por outro lado, são descritas como “especialmente voltadas para o desenvolvimento físico e de habilidades relacionadas aos movimentos do corpo e, também atuam como estímulo ao desenvolvimento psicossocial da criança” (ibidem). Organizadas em dois blocos,

---

<sup>8</sup> O capítulo da Metodologia básica para o atendimento de crianças em creche, constante como ANEXO 2, trás uma seleção de 55 jogos organizados por faixa etária além de duas listagens de atividades a serem realizadas com materiais diversos – corda, bola, arcos, bastões – e de atividades motoras – lançar e pegar, galopar, correr, saltar, marchar, movimentos de dedos e mãos, atividades de relaxamento. Porém, na transcrição optou-se por incluir somente os dez primeiros jogos, apenas a título de ilustração.

recreação livre e recreação dirigida, abrangem, além do desenvolvimento físico, objetivos relacionados à integração social, ao desenvolvimento da inteligência e desenvolvimento da expressão criadora. Antecedendo uma seleção de jogos encontramos o seguinte texto:

Geralmente cada jogo tem por objetivo o desenvolvimento de uma habilidade específica e, portanto, um programa bem planejado de jogos deve ser feito, a fim de que, no conjunto, possam estimular o desenvolvimento de habilidades como: equilíbrio; atenção; coordenação de movimentos, autocontrole; autodisciplina; percepção e discriminação específicas; memória; orientação espacial (ibidem, p.108-9).

As orientações para a aplicação destes dois “momentos” explicitam dois conceitos distintos de corpo: um relacional e outro instrumental. O primeiro enfatiza a relação e os aspectos simbólicos da comunicação estabelecida entre crianças e adultos durante a atividade, com raízes na psicologia, e o segundo visa adestrar a criança no uso de habilidades específicas, colocando o adulto como protagonista da ação: há um programa definido pelo educador, que dirige as atividades dosando-as dentro de um “plano de aula” de educação física que GALLARDO et alli (1998) classificam como tradicional e conservador.

O documento escrito em 1994 foi denominado Proposta pedagógica de 0 a 6 anos e, de acordo com o prefácio de Sonia Kramer, evita ser um receituário ou normativa, pois desta forma aprisionaria a prática, mas propõe-se inacabada e provisória, abrindo assim espaço para o diálogo e o aprimoramento permanente. Baseia-se na perspectiva socio-histórica de Vigotski e outros autores e defende a democratização da educação como um compromisso que deve ser assumido pelas instituições públicas. (CURITIBA: 1994, p.vii-viii).

O documento se organiza em função dos seguintes eixos: as rotinas (alimentação, higiene, sono...), a organização dos ambientes, a linguagem oral e escrita, o jogo, a matemática e a psicomotricidade relacional. Ao final, sugere-se uma listagem de temas para o desenvolvimento de atividades pedagógicas com as turmas de Maternal II (3 a 4 anos) e Jardim I (4 a 5 anos). As turmas de pré-escola (6 anos) seguem o Currículo Básico da Secretaria Municipal de Educação de 1991.

As situações de rotina são descritas como “momentos cotidianos de interação

das crianças com os adultos e entre si” (CURITIBA: 1998, p. 8) que se caracterizam por importantes trocas afetivas. Atividades como o banho e a troca de fraldas oferecem à criança oportunidades de exploração e brincadeira com o próprio corpo e de interação com o adulto. Estas e outras atividades ligadas à higiene permitem o contato e a aquisição de conhecimentos sobre o corpo. A prática de alimentar os bebês segurando-os no colo, de forma afetuosa serve ao mesmo objetivo. Para as crianças menores (até 18 meses) sugere-se a utilização dos exercícios do programa proposto no livro “O despertar do bebê”, de Janine Levy, como incentivo às relações entre adulto e criança. Segundo a autora o programa deve adaptar-se ao ritmo do bebê, de modo a “deixá-lo à vontade no próprio corpo, de “acompanhar” num certo sentido o seu desenvolvimento” (LEVY: 1982, p.7).

A organização do ambiente físico deve oportunizar condições de interação e de incentivo à autonomia e a cooperação entre as crianças. Além de propor a arrumação da sala na forma de “cantinhos”<sup>9</sup> recomenda também a utilização criativa dos espaços externos de forma que a criança seja desafiada a explorá-los utilizando todas as suas possibilidades corporais (andar, correr, pular, saltar...).

Fundamentado em autores como Stern, Vygotsky, Luria, Elkonin e Teplov, o documento valoriza os processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e escrita e lembra que:

A linguagem e a representação simbólica nascem em estreita relação com a ação, e a liberdade de movimentar-se e de gesticular são importantes para um bom desenvolvimento da capacidade de expressão. Daí a recomendação de não obrigar as crianças a permanecerem sentadas e imóveis quando buscamos o diálogo com elas. Mais do que nós, elas precisam do movimento para auxiliar a expressão (CURITIBA: 1994, p. 22).

Além da expressão oral, outras formas de linguagem são igualmente citadas como instrumentos para que a criança elabore e exteriorize seu pensamento: expressão corporal (pelos gestos, pela mímica, pela dramatização); a música; a expressão gráfica e plástica. A utilização de tintas, giz, lápis e outros materiais pode ser explorada pela

---

<sup>9</sup> Cantinhos – espaços “fixos ou móveis, são formados por materiais específicos que promovem o agrupamento das crianças de acordo com seu interesse nas diferentes áreas de trabalho propostas como expressão artística, literatura, faz-de-conta, jogos, entre outras, que as próprias crianças podem sugerir e organizar com os educadores”. (CURITIBA: 2000)

criança “como extensão de uma divertida atividade motora (...) No início não há propriamente representação, mas simplesmente a alegria e a sensação de poder que vem da descoberta de que se pode deixar traços através dos próprios gestos”. (ibidem, p.24).

A partir da perspectiva sócio-interacionista, o jogo simbólico se apresenta como estratégia utilizada pela criança na construção de seu conhecimento, sendo citadas alternativas pedagógicas para incentiva-lo, pois quanto maior for a quantidade de experiências usufruídas pela criança, tanto mais ela poderá desenvolver seu conhecimento e sua capacidade criativa.

Quando trata da matemática e construção das noções de espaço, o documento lembra que “as crianças desenvolvem primeiro o referencial de seu próprio corpo” e depois “irá projetar estes referenciais sobre os objetos do mundo”. O corpo também é citado como ponto de partida para a aquisição da noção de quantidade (contando ou estabelecendo correspondência de mão com mão, pé com pé...); noção de medidas e outras noções matemáticas.

A psicomotricidade relacional que já estava presente na proposta anterior permanece no documento de 1994 juntamente com o “jogo integrativo”, definido como “uma introdução às técnicas e ao vocabulário da psicomotricidade, diferenciando-se desta pela menor intensidade das intervenções da educadora. (...) No jogo integrativo, ao contrario das sessões de psicomotricidade relacional, não é necessário o envolvimento corporal da educadora” (CURITIBA: 1994, p.52).

Como nos documentos anteriormente analisados, aqui também o corpo se configura como referência importante para a construção da identidade e do conhecimento. Valoriza-se, portanto, a comunicação psicomotora para o desenvolvimento das crianças pequenas, e a necessidade de uma aproximação no nível afetivo e motor para estabelecer essa comunicação.

### 3.3.2. O corpo é a prática pedagógica e suas implicações

O tempo dedicado à recreação (ou jogo espontâneo) é referido nas três propostas aqui analisadas, sendo que quanto menor a criança, maior deve ser o tempo

dedicado à recreação livre, em grupos e na presença do adulto, visando estimular os movimentos básicos (correr, andar, saltar...). Também lhes é comum a concepção de que o desenvolvimento intelectual depende de experiências sensoriais, motoras e sociais, pois a aquisição de conceitos é produto da ação e a valorização do contato permanente e direto entre educadores e crianças, estimulando o conhecimento individualizado, como também a interação entre elas.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL: 1998, v. 3, p. 21) também defende a importância das relações estabelecidas entre crianças e educadores, pois “o diálogo afetivo que se estabelece com o adulto, caracterizado pelo toque corporal, pelas modulações da voz, por expressões cada vez mais cheias de sentido, constitui-se em um espaço privilegiado de aprendizagem”. Autores como Lapierre e Wallon (apud CURITIBA: 1994) postulam que todas as trocas entre sujeito e meio se realizam, em um primeiro momento, através do corpo, possibilitando a criação de uma trama afetiva. É nesta trama que se estabelece a estrutura básica da personalidade e, somente depois, tais trocas poderão efetuar-se de forma desvinculada do corpo, através dos meios de comunicação social.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a importância dada à forma como o corpo do bebê interfere no aprendizado é relativamente recente, pois até bem pouco tempo se recomendava que ele fosse conservado praticamente imóvel, através do uso de faixas e cueiros nos primeiros meses de vida. Esta forma de “proteção” inibe os movimentos espontâneos, impedindo o bebê de interagir com o mundo físico e diminuindo a possibilidade de interagir com o mundo social, dificulta a expressão e desenvolvimento das habilidades necessárias para uma relação mais independente com o ambiente. Um bebê dedica grande parte de seu tempo à exploração do próprio corpo, investigando com interesse os efeitos de seus gestos sobre os objetos do mundo exterior. As ações exploratórias permitem que a criança descubra os limites e a unidade do próprio corpo, conquistas importantes no plano da consciência corporal. São as conquistas no plano de sustentação do próprio corpo que antecedem e preparam o aprendizado da locomoção, o que amplia muito a possibilidade de ação independente. Corroborando este ponto de vista, GALLARDO et alli (1998,

p.56-7) encontra-se a seguinte afirmação:

Nos dois primeiros anos de vida, as atividades motoras e sensoriais desempenham papel fundamental na formação da imagem corporal e na definição da própria identidade psicosssexual da criança. (...) Nessa fase do desenvolvimento infantil, o corpo é a via de acesso ao mundo. Maior ou menor mobilidade, flexibilidade, agilidade ou autonomia corporal dependem, em grande parte, da quantidade e da qualidade de experiências motoras com as quais a criança se depara no dia-a-dia.

A necessidade de propiciar um ambiente rico em qualidade e variedade de estímulos não passa despercebida aos profissionais da Prefeitura Municipal de Curitiba. Nos três documentos analisados observam-se referências a este tema, embora a justificativa para tal se apóie em diferentes teorias. O Manual de orientações técnico-administrativas (CURITIBA: 1986, p. 10-1) enfatiza a qualidade da relação entre a mãe e o filho ou, no caso da instituição, entre a babá e a criança, pois é a forma como o adulto manipula o bebê que vai dar-lhe acesso aos diferentes estímulos sensoriais. A forma como se define a importância da alimentação e o início do controle dos esfíncteres aponta para uma concepção psicanalítica do desenvolvimento infantil. Já a Metodologia Básica para o atendimento de crianças em creche (CURITIBA: 1989, p. 4-5) informa que “desde recém-nascido, o bebê já tem necessidade de movimento, tem direito a plena liberdade de seu corpo. (...) Porém, aquela criança que não recebe estimulação adequada, fica parada, apática, “sem vida””. Recorrendo a autores como Lapierre e Levy descreve formas consideradas adequadas para a estimulação do desenvolvimento:

Em primeiro lugar (...) instaurando um diálogo autêntico, possibilitando que a criança exprima suas fantasias e libere suas pulsões. Utilizando toda simbologia das posições do corpo, do olhar, do gesto, da mímica e da voz para provocar comportamentos de respostas nas crianças ou para responder a seus desejos e fantasias. (...) Em segundo lugar, utilizando estímulos do ambiente, ricos em qualidade e quantidade, de forma que possibilite à criança desenvolver seu potencial (ibidem)

A Proposta pedagógica de 0 a 6 anos (CURITIBA: 1994, p. 7-8) dá relevância ao papel das interações sociais no desenvolvimento dos indivíduos e, baseada em estudos mais recentes do desenvolvimento infantil, descreve um bebê “mais competente” no estabelecimento destas interações. Apoiando-se em tal pressuposto, define como um dos objetivos da instituição “desenvolver a qualidade dos diálogos

entre os adultos e as crianças” pois “o avanço das concepções sobre o desenvolvimento inicial do bebê nos sugere que, nas creches, as relações entre os adultos e as crianças se desenrolem em um clima de confiança e riqueza de trocas”. Para que isto aconteça a “organização do ambiente pode ser pensada levando-se em consideração a importância, para o bebê, de ter chances – espaços dentro das interações com os adultos – para explorar de forma autônoma o ambiente, os outros e a si próprio” (ibidem, p. 13).

Retomando o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL: 1998, v. 3, p. 17), encontramos, sob o título “presença do movimento na educação infantil: idéias e práticas correntes”, denúncia sobre a existência de ações que privilegiam uma organização rígida do espaço educativo, valorizando atividades estruturadas e sujeitando a criança a longos momentos de espera ou filas. Este procedimento de contenção motora seria utilizado como estratégia para garantir a disciplina e atenção da criança. No entanto, o documento esclarece que “a julgar pelo papel que os gestos e as posturas desempenham junto à percepção e à representação, conclui-se que, ao contrário, é a impossibilidade de mover-se ou de gesticular que pode dificultar o pensamento e a manutenção da atenção” (ibidem). Afirma-se que a insistência neste procedimento pode levar à passividade ou a agitação e à hostilidade; que a estimulação, realizada de forma mecânica, não valoriza a troca afetiva presente na interação corporal e desvaloriza as descobertas e desafios que a criança poderia encontrar em uma relação mais espontânea; que séries de exercícios ou pequenos períodos em que se permite o movimento à criança, sob orientação do adulto, inibem a expressão e a iniciativa da criança.

Baseado nos estudos de Henry Wallon, o Referencial Curricular informa que a criança expressa-se, comunica-se e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. É a consciência e o domínio sobre o próprio corpo que vai permitir à criança aprimorar sua relação com o ambiente, pois o “movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana” (ibidem, p.15), compondo uma linguagem que dá a criança a possibilidade de interferir no meio físico e social, por meio de seu conteúdo expressivo. Isto é, “o ato motor faz-se presente em suas funções expressiva, instrumental ou de sustentação às posturas e aos gestos” (ibidem, p. 18). O

desenvolvimento aperfeiçoa o domínio instrumental do ato motor, mas sua função expressiva continua presente no ser humano por toda a vida. A possibilidade de demonstrar sentimentos, emoções e estados íntimos depende dos recursos expressivos do corpo.

A idéia expressa acima encontra concordância em GALLARDO et alli (1998, p. 71-75). Quanto às crianças entre dois e quatro anos, afirma-se que “nos primeiros anos de vida, a criança vive uma ‘fome de atos’” e, ainda, que “a organização do esquema corporal está intimamente relacionada à livre expressão da criança, descobrindo seu próprio corpo no contato consigo mesma e com a realidade”, assim “a quantidade e a qualidade das ações motoras, possibilitadas pelo professor, são muito importantes para que ela desenvolva consciência de seu corpo e de sua posição no mundo”.

Estas idéias também permeiam os documentos analisados, embora convivendo com outros pressupostos nem sempre convergentes. O Manual de orientações técnico-administrativas do programa creche, de 1986, defende a necessidade de respeitar a espontaneidade da criança, considerando suas capacidades e habilidades e propiciando a sua livre expressão “sem preconceitos, resistência e bloqueios”, sendo que as intervenções do adulto devem respeitar o ritmo da criança e ao mesmo tempo fornecer as referências de limite necessárias à sua formação. Paralelamente, descreve as “atividades psicopedagógicas” que, como já mencionado, visam a formação de hábitos e conceitos. Tais atividades devem ser acompanhadas e subsidiadas pelos coordenadores do programa creche de forma a garantir “que as etapas do desenvolvimento da criança e as etapas do processo de aprendizagem estejam orientadas e cumpridas” (CURITIBA: 1986, p. 44).

Já a Metodologia Básica para o atendimento de crianças em creche, como observado, enfoca uma dupla concepção de corpo (um relacional e outro instrumental). Se por um lado existe toda uma preocupação com as relações estabelecidas entre adulto e criança de forma que entre eles e instaure “um diálogo autêntico” onde “a criança tenha possibilidade de exprimir suas fantasias e de liberar suas tensões – mesmo as agressivas – com o máximo de permissividade e o mínimo de proibições” (CURITIBA:

1989 p. 96), por outro há um tempo e espaço reservado à recreação dirigida onde “o respeito a regras não estabelecidas pela criança é maior e o controle dos exercícios pelo objetivo a que se destinam é feito pela babá” (ibidem, p. 107). Tanto a recreação dirigida como a recreação livre relacionam-se, neste contexto, ao desenvolvimento físico e intelectual e à aquisição de competências relativas ao convívio social e expressão criadora, sendo que a ação do adulto, além de um “acompanhamento carinhoso” deve orientar-se para “incentivar a criança a experimentar e verificar suas habilidades e capacidades, mas deve estar junto para ensiná-la a melhor utilizar os brinquedos e seu próprio corpo” (ibidem). A primeira abordagem (relacional) enfatiza o corpo fantasmático apresentado por LAPIERRE e ACOUNTURIER (1988) e valoriza a função expressiva do corpo enquanto a segunda (instrumental) está fundamentada na educação física tradicional e sua aplicação restringe a autonomia e a liberdade das crianças. Parecem implícitas aqui as práticas rigidamente estruturadas, análogas àquelas denunciadas pelo Referencial Curricular.

A ênfase da Proposta pedagógica de 0 a 6 anos (CURITIBA:1994, p. 13) recaia sobre a aquisição da linguagem. Porém, abre-se um espaço para comentar a participação do corpo em tal processo, uma vez que as primeiras comunicações do bebê se fazem através do tônus e de manifestações de expressão corporal. O documento explica que “quando a criança se relaciona com adultos que se adaptam bem a ela, tende a se sentir confiante e segura, e logo vai querer explorar tudo em volta de si”. Aparentemente, existe aqui uma mudança no eixo da relação adulto-criança: em lugar de apenas dirigir a atividade, cabe ao educador adaptar-se à criança, e não o contrário. Assim, é função do adulto:

Organizar os espaços de forma a ampliar ao máximo as opções de atividades das crianças, dentro de um referencial de segurança, de incentivo à autonomia e à cooperação (...). O ideal é que se consiga, com um mínimo e regras básicas de convivência, com uma boa organização do espaço físico e com sugestões de atividades interessantes, que as crianças comecem um processo de construção de novas regras pelas necessidades de realizar atividades em conjunto, de jogar, de discutir (ibidem, p. 15).

Embora as condições de adequação e organização do espaço físico e o aporte de materiais lúdicos e pedagógicos tenham grande importância, a ação do

adulto/educador é fundamental para a otimização de tais recursos em função de uma prática voltada para o atendimento integral da criança. O RCNEI (BRASIL: 1998) aborda a estruturação do espaço, a forma como os materiais estão organizados, a qualidade e adequação dos mesmos definindo-as como elementos essenciais de um projeto educativo. Porém, estes elementos refletem a concepção de educação assumida pela instituição e não podem ser vistos como passivos, mas como parte ativa do processo educacional. O documento alerta:

A melhoria da ação educativa não depende exclusivamente da existência destes objetos, mas está condicionada ao uso que fazem deles os professores junto às crianças com as quais trabalham. Os professores preparam o ambiente para que a criança possa aprender de forma ativa na interação com as outras crianças e com os adultos. (BRASIL: 1998, v.1, p. 68)

Percebe-se em tal colocação a ênfase dada à função do professor (adulto/educador) como mediador entre a criança e os recursos disponíveis, sendo que o aprendizado é caracterizado como um processo onde a criança constrói ativamente o conhecimento através das múltiplas interações estabelecidas no ambiente institucional. A variedade e/ou qualidade dos materiais ofertados durante as atividades é valorizada pela maneira como o educador organiza e interage neste ambiente.

Refletindo a importância do papel do educador, o capítulo quatro, a seguir, aborda as relações estabelecidas entre as concepções de infância e educação e considera a necessidade de integrar tais conceitos na atuação dos profissionais de educação infantil.

#### 4. CRIANÇA DE CORPO INTEIRO

Integrando as diversas leituras realizadas pode-se, então, retomar alguns pontos sobre a educação infantil como fato sócio-histórico, percebendo como a prática pedagógica está alicerçada em concepções políticas e filosóficas, que acabam por definir que tipo de atendimento estará disponível para um determinado segmento da população.

Viu-se que, tradicionalmente, o cuidado e educação de crianças pequenas estiveram sob responsabilidade da família. No entanto, tal cuidado foi objeto de arranjos alternativos culturalmente construídos, englobando desde a rede de parentesco e as amas de leite até instituições mais formais, organizadas para oferecer condições para o desenvolvimento infantil – tal como se pensava o desenvolvimento em cada época – e sem perder de vista as diferenças estabelecidas pela inserção social da criança.

O pensamento pedagógico moderno tem sua origem nos séculos XVI e XVII, marcado pelo pragmatismo tecnicista e pelo desenvolvimento científico, a partir dos quais criaram-se novas perspectivas educacionais, que acabaram repercutindo na educação das crianças pequenas. Comenius (1592-1670) já defendia a necessidade de educar as crianças menores de seis anos, independentemente de sua classe social: acreditava que o processo de aprendizagem se iniciava pelos sentidos, valorizando a utilização de atividades e materiais concretos diferenciados de acordo com a idade a que se destinavam.

A revolução protestante, no século XVIII, influenciou a organização das rotinas nas escolas com vistas à autodisciplina e determinou uma busca de alternativas disciplinares que eliminassem os castigos físicos comuns até então. Rousseau defendia que, em lugar do disciplinamento exterior, era preciso obedecer aos ritmos naturais e o processo maturacional das crianças e recomendava que a educação da infância privilegiasse o exercício do corpo e dos órgãos dos sentidos, pois tais são os instrumentos através dos quais as crianças constroem seu conhecimento, de tal sorte que “a verdadeira razão do homem não se desenvolve independentemente do corpo, é a boa

condição deste que torna as operações do espírito fáceis e certas” (ROUSSEAU, apud GARANHANI, 2000, p.113).

Retomando a idéia de prontidão e de educação pelos sentidos presentes em Rousseau, Pestalozzi propôs mudanças nos métodos de ensino, defendendo uma disciplina estrita, mas amorosa e a organização graduada do conhecimento, tal como aparecia em Comenius. Para ele o aprendizado acontece desde o nascimento e a infância não é um período de latência a espera de tornar-se adulto. Defende, também, a necessidade de pensar uma educação infantil que considere o desenvolvimento psicológico da criança e onde a formação corporal tem um lugar destacado: a percepção, por meio da ação está na base de toda educação. Froebel dá continuidade às idéias de Pestalozzi e, imbuído de uma perspectiva mística, propõe a criação de *kindergartens* (jardins de infância), onde as crianças receberiam cuidados e teriam liberdade para aprender sobre si e sobre o mundo. Em tais instituições deveriam predominar as atividades práticas autogeradas pelos interesses e desejos das crianças. Seu método defende a liberdade da criança e utiliza a tendência lúdico-espontânea para a educação integral da infância. Já a caminho do século XX, Montessori enfatiza os aspectos biológicos do crescimento e desenvolvimento infantil. Sua contribuição está ligada à criação de materiais próprios para a exploração sensorial e à adequação do mobiliário da pré-escola ao tamanho do corpo infantil.

Do ponto de vista político, as instituições pré-escolares foram criadas no século XVIII respondendo à situação de abandono das crianças pequenas cujos pais trabalhavam em fábricas e minas. Baseadas em princípios sanitaristas, tais instituições visavam combater as péssimas condições de saúde das crianças das classes menos abastadas da sociedade. As salas de custódia, onde cerca de 100 crianças obedeciam a comandos dos adultos dados por apitos, são exemplares da aplicação de tal concepção: embora desafiem os padrões atuais de atendimento à criança, contribuíram para diminuir a mortalidade infantil.

GOEDERT (1998, p. 39) lembra que no início do século XX, “a psicologia da aprendizagem fez do corpo o ponto de partida e crença sobre o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. Sociologia, antropologia, educação, qualquer disciplina

curricular dava certezas sobre a evolução o homem que poderia “ser garantida através do corpo tomado integralmente””. As concepções sobre o valor da estimulação precoce no desenvolvimento de crianças desde o nascimento deram novos rumos ao atendimento da primeira infância, transformando-a em objeto pedagógico e criando conceitos como o da privação cultural. De acordo com GARRANHANI (2000, p. 116) “foi somente após a Segunda Guerra Mundial que ocorreu um movimento de valorização e expansão do atendimento escolar à criança pequena, que assumiu um caráter de assistência social devido ao trabalho feminino”. O distanciamento da família (o pai convocado para a guerra e a mãe trabalhando fora do lar) fez surgir “uma preocupação com as necessidades emocionais e sociais das crianças” (ibidem). A influência da teoria psicanalítica faz com que a educação se volte também para as questões afetivas da criança e para o papel desempenhado pelo professor.

No entanto, a preocupação com a saúde – higiene e alimentação – prevalece na origem das instituições de atendimento infantil em nosso país e permanece atuante ainda na segunda metade do século XX. Enquanto as crianças das classes mais abastadas recebiam um atendimento voltado para a estimulação de seu potencial afetivo e cognitivo, um cuidado mais voltado para as necessidades de guarda, higiene e alimentação era destinado às crianças das classes populares.

Fica evidente, com a retomada dos pressupostos acima, que a dicotomia entre corpo e mente e entre as diferentes classes sociais permanece presente nas questões da educação infantil: para as classes populares os cuidados básicos com o corpo e sua saúde física e a disciplina; para os mais afortunados, o desenvolvimento cognitivo, a inteligência. E mais: todo o processo educativo é pensado para um modelo idealizado de criança, com características que o aproximam mais dos filhos das classes média e alta. As demais necessitam compensar suas carências culturais para adaptarem-se ao mundo capitalista e desenvolverem as competências requeridas pelo mercado de trabalho.

Extrapolando tais conceitos, ainda tão arraigados em nossa cultura, GONÇALVES (2000, p.123) contrapõe-se a tal forma de pensar a educação:

O homem é um ser-no-mundo e não podemos pensa-lo fora de sua relação com o mundo. Do mesmo modo, a Educação não pode visar ao indivíduo separado da sociedade. (...) As correntes educacionais que visam a adaptação do homem à sociedade ignoram o caráter crítico da Educação, negando a necessidade de transformação da sociedade, se apoiando na crença de que esta transformação se dá sem a ação do homem.

As leituras efetuadas com vistas a este estudo permitem inferir que as instituições de educação infantil devem, independentemente da situação econômica ou social de seus usuários, considerar o oferecimento de um ambiente físico e social variado, que instigue a criança a ampliar seus conhecimentos e o domínio de seu corpo e que considere as características próprias da idade pré-escolar, privilegiando o caráter lúdico das atividades. Os adultos podem criar um ambiente cultural de maneira a propiciar ao máximo a escolha das atividades das crianças, dentro de um padrão de segurança, de estímulo à autonomia e à cooperação.

A organização dos espaços de educação infantil é um fator importante porque: afeta tudo que a criança faz; interfere na percepção que a criança tem da realidade; modifica suas atividades e a maneira com que utiliza o material; influencia sua capacidade de escolha; transforma as interações com as outras crianças, com os profissionais e com seus pais. Ao contrário do que se acredita, nenhuma criança nasce sabendo brincar. Os bebês têm que aprender a brincar com seus semelhantes, adultos ou crianças mais velhas.

Tais questões permeiam os escritos dos documentos analisados, em maior ou menor grau, refletindo o desenvolvimento que os últimos trinta anos representaram para o conhecimento científico sobre a criança pequena. Convivem, principalmente nos dois primeiros documentos, as concepções psicanalíticas e higienistas, o utilitarismo do corpo e a preocupação com o desenvolvimento afetivo e social, o espontaneísmo do desenvolvimento e a aprendizagem centrada no adulto.

SANTIN (apud GALLARDO, 1998, p. 28) traduz tais contradições ao referir-se ao tratamento dispensado ao corpo pela educação física, no entanto, acredita-se poder generalizar esta afirmação também para a educação infantil:

O corpo oferece um universo ilimitado de compreensões e de tratamentos. Ele pode ser visto como uma simples máquina e um mero instrumento, ou como uma obra de arte e beleza. O que revela a grandiosidade do corpo é percebê-lo como a própria presença do homem no

mundo. (...) O corpo pode ser reduzido a um objeto disciplinado e explorado como um objeto qualquer, ou pode ser visto como um organismo vivo a ser desenvolvido, vivido e cultuado com equilíbrio e harmonia.

4

4

4

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos documentos referentes à educação infantil em Curitiba permite perceber a existência de uma linha de tempo que, necessariamente, conduz as transformações do pensamento dos profissionais de educação infantil do Município, evidenciada pelo contexto social e político, pelo surgimento de novos estudos nas áreas de pedagogia e psicologia, pela implantação de leis mais condizentes com a concepção da criança como sujeito de direitos, como alguém que “é” e não como um “vir-a-ser”.

Compreendendo, como GONÇALVES (2000, p. 125), que a finalidade da educação, independentemente de âmbitos específicos de conhecimento, é a humanização do homem e a transformação da sociedade, concorda-se que:

Participar conscientemente do processo de humanização do homem significa, na dimensão social, criar condições concretas de organização da vida comunitária, em que se efetivem valores como liberdade, justiça e verdade e, na dimensão pessoal, propiciar a todos os indivíduos oportunidades de enriquecimento pessoal, que lhes permita uma participação ativa no processo de construção da vida social.

No entanto, elaborar um projeto pedagógico coletivo nas instituições de educação infantil, que seja coerente com a concepção de criança como ser social, historicamente situado, capaz de transformar o mundo que a rodeia, exige das equipes de assessoramento e dos educadores pesquisas sobre como se estruturam as condições de vida das crianças pequenas, os múltiplos contextos sociais que constituem seus recursos de desenvolvimento e seu processo de construção de significações, dentro de uma rede de interações.

Para GOEDERT (1998, p. 35) “o ato de planejar o ensino revela uma intenção consciente ou inconsciente da prática pedagógica, em que na ação educativa, aqui entendida como prática educativa concreta, revela historicamente no ato de planejar o ato pedagógico a visão verdadeira ou falsa que o educador possui sobre o mundo educacional”. Constata-se, então, o quanto é fundamental pensar-se uma formação que vise dar ao educador condições de construir uma prática de orientação, reflexão e revisão do seu fazer, dentro de concepções pedagógicas bem estabelecidas, uma formação teórico-crítica, embasada já desde a sua habilitação inicial no nível de

segundo ou terceiro grau. Sem formação adequada corre-se o risco de que o educador se distancie do processo de planejamento pedagógico, tornando-se mera executora de tarefas definidas em propostas metodológicas ou por equipes de assessoria.

Evidencia-se ao longo da pesquisa bibliográfica a necessidade de contrapor o escrito e o vivido na Rede Municipal de Educação Infantil através do trabalho em campo (entrevistas, observações, etc). Tal tarefa se impõe e, com certeza, deverá ser concretizado posteriormente, pois é através da dialética entre teoria e prática que se constrói uma proposta pedagógica viva, dinâmica e adequada às necessidades infantis, como propõe Sonia Kramer no prefácio da Proposta Pedagógica de 0 a 6 anos. Este é somente o início de uma caminhada que, neste momento, busca apenas delinear as discontinuidades e contradições presentes nos documentos analisados, bem como as práticas e orientações positivas e bem sucedidas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. v. III.

\_\_\_\_\_. **Parecer nº 022 de 17 de dezembro de 1998**. Conselho nacional de educação. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Relatora Conselheira: Regina Alcântara de Assis. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p.18.

CURITIBA. **Manual de orientações técnico-administrativas do programa creche**. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. 1986.

\_\_\_\_\_. **Metodologia básica para o Atendimento de crianças em creche**. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Criança. Curitiba, 1989.

\_\_\_\_\_. **Proposta pedagógica para o trabalho com criança de 0 a 6 anos**. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Criança. Curitiba, 1994.

\_\_\_\_\_. **A organização do ambiente nas unidades de educação infantil da rede municipal**. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba/Secretaria Municipal da Criança, 2000.

ABRAMOWICZ, Anete e WAJSKOP, Gisela. **Creches - Atividades para crianças de 0 a 6 anos**. São Paulo: Editora Moderna. 1999.

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos S. A. 1981.

BOWLBY, John. **Formação e rompimento dos laços afetivos**. São Paulo: Martins Fontes, 1990 – (Coleção psicologia e pedagogia).

BRAZELTON, T. Berry. **O que todo o bebê sabe**. Trad. Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

CARVALHO, Mara Campos; RUBIANO, Márcia Bonagamba. **Organização do espaço em instituições pré-escolares**. In: OLIVEIRA, Zilma de morais Ramos (Org.). **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 107-130

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1974.

GARCIA, Jorge Tizón. **Apuntes para una psicologia basada en la relación**. Barcelona: Hogar del libro, 1988.

GALLARDO, Jorge Sérgio Pérez; OLIVEIRA, Amauri A. Bássoli de; ARAVENA, César Jaime Oliva. **Didática de educação física: a criança em movimento: jogo, prazer e transformação**. São Paulo, FTD, 1998. – (Conteúdo e metodologia).

GARANHANI, Marinelma Camargo; MORO, Vera Luiza. **A escolarização do corpo infantil: uma compreensão do discurso pedagógico a partir do século XVIII**. In **Educar em revista**, Curitiba, Ed. da UFPR, n.16, p.109-119, 2000

GOEDERT, Rosicler Terezinha. **A inserção da educação física na proposta político pedagógica da escola e su participação na estruturação curricular: limites e possibilidades**. Santa Maria, RS, 1998. Dissertação de Mestrado. UFSM

GONÇALVES, M. A. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. Campinas, SP: Papirus, 2000. – (Coleção corpo e motricidade).

LAPIERRE, André; ACOUNTURIER, Bernard. **A simbologia do Movimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

LÉVY, Janine. **O despertar do bebê: práticas de educação psicomotora**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. – (Coleção educação contemporânea. Série memória da educação).

PANTONI, Rosa V. et al. A formação nossa de cada dia. In: ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. ) org.) **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 26-31.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. In **Cadernos de pesquisa**. São Paulo: Autores Associados, n.107, p.7-40, julho/1999.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

\_\_\_\_\_. **Os bebês e suas mães**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ANEXO 1 – MOMENTO DA PSICOMOTRICIDADE

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA  
SECRETARIA MUNICIPAL DO MENOR  
DEPARTAMENTO DA CRIANÇA

MOMENTO DA PSICOMOTRICIDADE

Psicomotricidade - O adulto diante da criança (André e Anne Lapiere)

A intervenção deverá se dar de maneira direta ao nível da criança, permitindo estabelecer com ela uma “relação de ajuda” situando-a com seus próprios desejos ambivalências no mundo dos adultos e dos objetos, e estruturando pouco a pouco os modos de reação que lhe serão pessoais.

Não se trata de apenas observar a criança pelo exterior, de observar a relação das crianças entre si, mas sim de observar sobretudo a relação da criança com o adulto. Ela precisa do nosso próprio envolvimento da nossa “disponibilidade Física e Mental”. O que podemos provocar, voluntariamente ou não, conscientemente ou não no comportamento da criança e o que este pode provocar em nós, visto que a relação com a criança não é como nos fizeram crer até bem pouco tempo, uma relação em sentido único, na qual o adulto atua sempre conscientemente e racionalmente sobre a criança.

Os comportamentos da criança, e especialmente seus comportamentos mais autênticos, os menos “culturais” despertam um eco no adulto envolvendo-no pessoalmente provocando respostas que nem sempre são conscientes, e nas quais ele expressa seus próprios problemas.

Não levar em conta este aspecto da relação é uma atitude cômoda, confortável para o adulto, mas que ilude uma parte essencial do problema da educação.

É importante instaurar, entre nós e a criança, um diálogo autêntico, não mediado por um jogo de papéis, uma relação de pessoa a pessoa, na qual a criança tenha possibilidade de exprimir suas fantasias e de libertar suas tensões – mesmo as agressivas – com o máximo de permissividade e o mínimo de proibições. Situando esta relação no plano simbólico, utilizando toda a simbologia das posições do corpo, do olhar, do gesto, da mímica e da voz para provocar comportamentos de respostas nas

crianças ou para responder a seus desejos e suas fantasias.

As atividades deverão ser envolvidas por uma linguagem afetiva, oral e gestual e contato físico. Para o recém-nascido, a comunicação é essencialmente, a comunicação de contato direto prolongamento único das experiências sensoriais que sua vida intra-uterina permitiu; as sensações visuais, auditivas e olfativas, que permitem uma comunicação sem contato, não tem para ele significação. A ausência de contato é para ele uma ausência total, um vazio.

### COMO RESTABELECE O CONTATO À DISTÂNCIA

Aparecem aí os mediadores da comunicação que vão restabelecer uma relação simbólica e compensar a frustração do contato direto: A VOZ – OLHAR – O OBJETO.

O OLHAR: “O corpo do outro torna-se uma imagem visual que penetra em mim através do olhar... e pouco a pouco a criança percebe que sua própria imagem também penetra no corpo do outro, nele provocando reações.

Até cerca de 9 meses o bebê não tem consciência da globalidade, da unidade de seu corpo, nem do corpo do outro. O que ele percebe no adulto, é um rosto, mãos, um seio (se for amamentado ao seio), objetos parciais, não integrados numa imagem global. O que interessa para o bebê nesta fase, no rosto do adulto são a boca e os olhos, orifícios da comunicação. Ele explora muito tempo com o olhar, antes de avançar a mão para tocar. A fascinação do olhar do bebê (os olhos dentro dos olhos) é uma das comunicações mais profundas que pode ser estabelecida com ele. Mais tarde, a esta atitude vem se acrescentar à mímica, gestos que exprimem tensão e vão ocasionar no outro, um eco, uma resposta corporal e motora. Da qualidade dessa resposta depende a profundidade da comunicação. Nesse diálogo de gestos, atitudes corporais e mímicas, ficamos à escuta de sua palavra, e nós lhe deixamos tempo para “falar” antes de responder, ficando assim disponíveis um do outro, esquecendo tudo que os rodeia, estando inteiros no prazer desse encontro.

- A VOZ – e também todos os sons vocais que saem do corpo para entrar o corpo do

outro, restabelecendo assim uma comunicação simbólica. A voz é o mediador mais arcaico; a da mãe já é percebida pelo feto no útero.

Por volta dos 2 a 3 anos, a voz vai se tornar progressivamente linguagem, mas para a criança muito pequena, ela é no início tonalidade, vibração do corpo, de seu corpo e do corpo do outro: tonalidade e vibração que exprimem as tensões afetivas e emocionais. O ritmo da voz é o equivalente do acalanto, podendo recriar um acordo a distância.

- OBJETO: - a relação com objeto é de grande importância e é um caminho para a comunicação. Lapiere distinguiu algumas etapas na utilização dos objetos como mediadores de comunicação:

. MEDIADOR DE CONTATO: - Intercalado entre dois corpos com os quais está em contato, o objeto preenche o espaço que os separa; possibilita “sentir” o corpo do outro, seus gestos, suas tensões, e transmitir-lhe os seus. É como uma criança utiliza o objeto nesta fase para relacionar-se (após o período de exploração dos primeiros meses). Desde a idade de 8 a 10 meses a criança poderá criar espontaneamente um ritmo e transmití-lo ao corpo do outro através do objeto.

. OBJETO SUBSTITUTIVO: - O mesmo objeto que serviu de mediador na comunicação afetiva vai ser carregado de afetividade. Vai tomar o lugar da mãe, do adulto amado, servir-lhe de substituto, compensar sua ausência. É o que Winnicott chama de objeto transicional, em geral é um objeto de contato macio e quente, lembrando o contato corporal (brinquedo de pelúcia, lenço, trapo). A criança não fica sem ele, leva-o consigo para todo lugar, ele representa sua segurança. Nesta fase da evolução é normal o apego ao objeto, porém não deve prolongar-se exageradamente com o risco de bloquear a evolução da comunicação.

Entre 18 meses e 2 anos, vemos ainda muitas crianças fixadas nesse estágio; são crianças que tiveram pouca ou nenhuma comunicação com os outros, adultos ou crianças. Através desse objeto elas conservam uma espécie de ligação simbólica com a mãe (e / ou substituta) que as impede de travar outras relações. Nunca o tiraremos da criança, ela deve separar-se dele por si mesma, esquece-lo no decorrer de sua evolução psicológica. A criança só poderá aceitar a separação desse objeto se encontrar, junto ao

adulto um outro substituto materno, ao qual ela pode transferir seus desejos e suas fantasias. É difícil fazê-la aceitar essa relação, um dos meios é integrar o objeto substitutivo na comunicação, concedendo-lhe o mesmo valor que a criança, mostrando o mesmo interesse por esse objeto. Só assim integrado em uma outra relação afetiva, esse objeto vai então perder sua conotação de substituto único da mãe, vai se converter em objeto relacional, espaço de encontro com o outro, objeto de troca e a partir de então, a comunicação pode se abrir aos outros.

#### - OBJETO RELACIONAL

Para que o objeto possa tornar-se meio de troca, tanto dado como recebido, é preciso que haja modificação de sua significação simbólica (da fantasia) o objeto de troca não é mais substituto da mãe, mas integrado simbolicamente ao corpo da criança que o segura torna-se substituto dela mesma, de seu próprio corpo.

Entre 14 e 18 meses a primeira comunicação estabelecida pela criança com o adulto é a de dar-lhe um objeto.

Durante meses, com as crianças dessa idade nós trocamos objetos. A criança fica plenamente satisfeita quando o adulto não se contente em observar o objeto na mão, mas o segura consigo aproximando-o de seu corpo.

Ao contrário do que se poderia pensar, a criança, nessa idade, necessita muito mais dar do que receber. Pois é através do objeto que a criança se dá, se reintegra no contato com o adulto, recriando assim um contato simbólico.

Em geral, é só após esse ritual de comunicação que a criança procura um contato direto. Ela o faz de um modo significativo, estando o adulto sentado no chão, ao seu alcance, ela se volta, apresentando-se geralmente de costas e vê sentar-se em cima de seus joelhos, ou entre suas pernas, colocando as costas contra o ventre e o peito do adulto. A criança literalmente dá seu corpo e pede para ser envolvida pelo corpo do adulto.

Mas com muita frequência, depois de dar o objeto, a criança vem retomá-lo. Nesse caso exprime, sempre inconsciente e simbolicamente, seus primeiros desejos de autonomia: EU ME DOU, mas também posso me RETOMAR, não quero ser possuída.

Mas o adulto, por sua vez, também tem necessidade de ser “recebido” pela

criança, logo, quer, dar à criança, porém raramente está consciente do fato de que, impondo à criança recebe-lo, ele já não está disponível para receber a criança. Toda comunicação pode, resumir-se às diferentes combinações de cinco verbos “PEDIR” – “DAR” – “RECEBER” – “PEGAR” – “RECUSAR”; são os termos fundamentais da relação. Se forem monopolizados e seu proveito por um dos parceiros, eles reduzem o outro ao estado de objeto... ora, a criança desde essa idade necessita afirmar-se como sujeito. Quando falamos de disponibilidade, é realmente disso que se trata; estar “DISPONÍVEL AO DESEJO DA CRIANÇA” e não impor-lhe constantemente o nosso desejo. As sessões de psicomotricidade são feitas essencialmente de escuta e de disponibilidade totais.

Consideramos esses momentos de total disponibilidade como indispensáveis, mas esta não pode, e aliás não deve, ser permanente, com o risco de encerrar a criança dentro de uma dependência tirânica, na qual ela não encontra mais limite a seu desejo. Ela deve se confrontar ao princípio de realidade: (Ver o “adulto diante da criança” – Agressividade e procura de identidade).

É preciso que o adulto e a criança estabeleçam uma relação completa e inteira para que haja um entendimento harmônico, e para isso é imprescindível se ter reações de desenvolvimento infantil, a fim de que se saiba orientar e conduzir a criança e não submetê-la a um ritmo excessivo, incentivando-a a fazer o que não está preparada.

#### - SESSÃO DE PSICOMOTRICIDADE

São atividades livres realizadas semanalmente com grupos de crianças de idade similar.

O material a ser utilizado deverá ser previsto com antecedência, após discussão com o técnico responsável pelo trabalho desenvolvido na creche, de acordo com o comportamento e intenções que se julgar útil dar às sessões e conforme a evolução geral do grupo, embora estas intenções não sejam seguidas necessariamente pela criança.

As atividades não são programadas e nem impostas pelo adulto mas sim descobertas espontaneamente pelas crianças no curso das sessões devendo o adulto participar na ação da criança, seja imitando-a para iniciar uma relação, seja

respondendo-lhe em complementariedade (ex.: se ela me bate intencionalmente com a bola; eu caio ou me dobro no chão numa atitude de auto-proteção).

Essas atividades se desenvolvem de forma aparentemente anárquica, cada um fazendo o que deseja fazer no momento, sem levar em conta necessariamente o que estão fazendo os outros. O adulto responsável pelo grupo não deve interferir no grupo mas sim se interessar pelas crianças individualmente ou seja na individualidade de sua vivência, o que não impede que em certos momentos formem-se espontaneamente grupos em torno de uma atividade que polarizou a atenção de várias crianças e/ou até do grupo inteiro, sendo nessas ocasiões normalmente um jogo dinâmico ou uma agressão coletiva contra o adulto.

Essas condições de utilização do material, respeitando-se a atividade espontânea da criança, são evidentemente válidas para todos os objetos utilizados nas sessões.

É muito importante lembrarmos que “utilizar o material indicado para as sessões como um programa de exercícios que se deve mandar as crianças fazerem, seria invalidar totalmente o valor deste trabalho, só se chegando a uma imitação sem valor”.

#### O material geralmente utilizado nas sessões

BOLAS: - Leves, de plástico em cores variadas e de diâmetro médio, é um material mais dinâmico por isto é proposto freqüentemente nas primeiras sessões para facilitar o envolvimento das crianças. As bolas também constituem, por causa da forma e do contato agradável, excelentes objetos substitutivos com os quais as crianças procuram contatos afetivos. Sua maleabilidade também faz delas bons mediadores na troca à distância; além do mais elas fazem barulho quando são jogadas no chão ou quando batem em cima delas, o que pode dar origem a ritmos coletivos. Enfim, constituem assentos elásticos em cima dos quais é muito agradável pular cadenciadamente, sozinho ou com os outros.

COLCHÕES: - Os colchões (nos quais as crianças fazem a sesta) são de espuma, recobertos de tecido.

Os colchões, amontoados em ordem, é a oportunidade de jogos dinâmicos e alegres, de quedas voluntárias, de se rolar e dar cambalhotas em cima.

COBERTORES DE LÃ: - Com seu contato macio e quente, é um material especial para o contato, o envolvimento, para o desaparecimento. É um material de prazer para as crianças.

GRANDES TECIDOS COLORIDOS: - Leves e sedosos, menos sólidos, oferecem múltiplas possibilidades. Propiciam todas as variedades e as nuances dos jogos de desaparecimento e reaparecimento cujo interesse para as crianças é bem conhecido.

Esses tecidos também oferecem possibilidades de ação dinâmica; as crianças adoram se fazer arrastar pelo chão, sozinhas ou em grupos, pelos adultos. É a luta para ver quem subirá no “barco”, mas é também uma das raras oportunidades em que as crianças aceitam contatos corporais de grupo, num emaranhado pitoresco de corpos descontraídos.

O balanço, o embalo dentro dos tecidos também são prazeres muito procurados, e algumas crianças ajudam a embalar as outras; esta é uma das primeiras manifestações desse “altruísmo egoísta” que está na origem de toda relação de ajuda.

LENÇOS DE CABEÇA: - Com dimensões menores também servem para esconder, cobrir, recobrir, porém mais maleáveis que os grandes tecidos, prestam-se melhor para as trocas múltiplas, para as lutas de posse e para a monopolização por aquele que compensam assim sua frustração afetiva. Servem também para se vestir, para se disfarçar... e para nos disfarçar.

CAIXAS DE PAPELÃO: De todos os tamanhos e de todos os modelos, são um material gratuito e de grande interesse. São “buracos”, cavidades dentro das quais a criança sente o desejo irresistível de entrar de corpo inteiro. Ela não se contenta e se colocar dentro, a maior parte do tempo ela se dobra, se comprime, se encolhe. Aberta para cima, a caixa é berço ou automóvel, ou lugar fechado com um incessante desejo de nela entrar... e de dela sair.

GRANDES CUBOS DE MADEIRAS: - Abertos em uma ou duas faces, prestam-se aos mesmos jogos de penetração – extração do corpo, mas sua rigidez possibilita outros tipos de situação: as crianças tendem sempre, num certo momento, a alinhá-los (primeira noção de uma estrutura ordenada) nós só as ajudamos materialmente respeitando o desejo delas. A partir daí criam-se tipos de atividades ao mesmo tempo

opostas e simbolicamente complementares:

- O túnel, o trepar, o salto...

PAPEL: - É um material muito interessante por permitir diversos tipos de vivência. Infelizmente é muito caro, pois é preciso uma quantidade muito grande para criar o “ambiente” e, com crianças pequenas, só podemos usar papel branco, porque não podemos impedi-las de levá-los à boca.

É proposto às crianças sob a forma de folhas grandes (50 x 80cm) de papel tipo Kraft, ao mesmo tempo fino e bem resistente. Ele produz, quando manipulado, um barulho muito excitante e desencadeia muito depressa uma atividade dinâmica bem agressiva, da qual participamos com prazer; bater no outro com papel, envolve-lo (ou envolver a si mesmo), amassar, rasgar, jogar. O papel é rapidamente reduzido a pedaços amarrotados que abarrotam o chão da sala; uma vivência alegre e divertida.

Pouco a pouco, pode-se reunir os papéis espalhados em um monte; as crianças ajudam espontaneamente podendo surgir brincadeiras de se atirar sobre este monte e nadar neste mar de papéis.

Os papéis amarrotados podem servir para rechear nossas roupas e modificar a imagem do corpo.

CORDAS: - (pedaços de cordas grossas de 2 metros de cores diferentes). As cordas servem de meio de união à distância, de “mediador de contato”. Eles nos servem para puxar as crianças fazendo-as deslizar no chão; as tentativas de reciprocidade são, infelizmente, pouco coroadas de sucesso, mesmo quando várias crianças se juntam, por causa do peso do parceiro... porém a intenção está presente.

BAMBOLÊS: - De plástico, de cores variadas, de diferentes dimensões, são muito pouco utilizados na sua função clássica de objetos que rodam, em razão da falta de habilidade dessas crianças pequenas. Em compensação elas podem ficar fascinadas pelos movimentos circulares, que os animam quando tocam no chão, antes de se imobilizar. Os bambolês são espaços fechados dentro dos quais pode-se incluir o corpo, entrar e sair, são somente no plano (no chão) mas também no espaço.

Estes objetos também servem para capturar o outro, adulto ou criança.

Os bambolês, objetos duros manejáveis prestam-se bem a uma outra

atividade: bater. Bater é aceitável mas com muitos “limites” em contrapartida, bater no chão para fazer barulho possibilita uma descarga dos impulsos agressivos. Daí pode nascer um ritmo, mais ou menos coletivo, por vezes acompanhado de gritos.

ANÉIS DE BORRACHA: - duros, de cores diferentes (15 cm de diâmetro) podem ser utilizados como “chapéus”. Prestam-se a seriações espontâneas por cores, ao empilhamento... e à distribuição dessas estruturas, mas são sobretudo objetos furados, que podem ser enfileirados nos braços ou nas pernas.

TUBOS DE PAPELÃO: - (de enrolar tecidos, de papel higiênico, etc...)

Prestam-se aos jogos de comunicação pela vista e pelo som, cuja trajetória de um corpo a outro é materializado por este objeto oco.

BLOCOS LÓGICOS: - São propostos depois de algum tempo de trabalho com estas atividades, quando as crianças são capazes de dominar melhor sua agressividade e de tomar consciência do perigo para os outros.

É utilizado para seriação, estruturação de construções ordenadas; atividades espontâneas nas quais intervimos muito pouco.

TERRA: - Substituída pelo barro ou material plástico deformável; amassável, modelável à vontade.

SAPATOS: - Por mais estranho que possa parecer o aparecimento deles numa lista de material, não se pode ignorar os sapatos; nós mesmos devemos fazer este trabalho sem sapatos. Mas não tiramos os sapatos das crianças sistematicamente. É que muitas crianças mostram resistência em ficar descalças e algumas até se recusam veementemente, com um terror real.

Só depois de algumas sessões é que as crianças, nem todas, começam espontaneamente a deixar seus sapatos, não ao entrar na sala mas no decorrer da sessão, na hora que lhes convém. Aceitamos e as ajudamos (com muito boa vontade, pois isso limita os perigos em sua agressividade). Mas não obrigamos ninguém.

Esses sapatos tornam-se então objetos utilizáveis, como qualquer outro, em toda as formas de relação: presentes, trocas, agressão, monopolização, coleção, alinhamento.

Esta lista de material não é exaustiva, tampouco os diferentes tipos de

atividades que descrevemos, que são apenas as atividades observadas com mais frequência nas crianças.

CORPO: - Os objetos quaisquer que sejam, não passam de um pretexto para a relação.

De fato, nosso corpo é que é o “objeto” mais importante. É o lugar de projeção de todas as fantasias da criança, símbolo polivalente de todas as suas angústias, de todos os seus desejos; objeto a ser amado ou a ser destruído, lugar de prazer e de segurança, objeto de confiança e de desconfiança, síntese de todas as ambivalências e de todos os conflitos.

É com aquele que ela quer se confrontar, um corpo que não é totalmente um corpo real, mas o corpo do outro, o corpo imaginário de suas fantasias. É preciso ser suficientemente neutro para não projetar aí nossa própria angústia e nossa própria solicitação. Temos de viver a emoção da criança sem nos deixar invadir por nossa própria emoção, envolver-nos profundamente no nível afetivo, e ao mesmo tempo controlar e dominar esse envolvimento, para não inverter os papéis e fazer da criança o complemento de nossa falta.

Temos consciência que não escolhemos o caminho mais fácil, mas acreditamos que LAPIERRE nos abre novos horizontes e conseqüentemente novas perspectivas em relação ao trabalho preventivo na creche, que é uma de nossas metas prioritárias, além do que, dará ao nosso trabalho maior autenticidade uma vez que seus resultados são altamente positivos, o que nos levará a um maior envolvimento e credibilidade naquilo que fazemos e no papel das relações na formação física e mental da criança.

## ANEXO 2 – MOMENTO DA RECREAÇÃO

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA  
SECRETARIA MUNICIPAL DO MENOR  
DEPARTAMENTO DA CRIANÇA

MOMENTO DA RECREAÇÃO

As atividades de recreação são especialmente voltadas para o desenvolvimento físico e de habilidades relacionadas aos movimentos do corpo e, também atuam como o estímulo ao desenvolvimento psicossocial da criança.

Os termos recreação e jogos representam atividades relacionadas à educação física, preferencialmente às realizadas na área externa da creche, embora todas as atividades que utilizam brinquedos e jogos são formas de recreação, bem como todos os brinquedos cantados.

Além do desenvolvimento físico, as atividades de recreação visam outros objetivos, tais como:

a) Integração Social

- cooperação ou auxílio mútuo;
- respeito às regras do grupo;
- aceitação da derrota;
- liderança;
- iniciativa;
- responsabilidade;
- recebimento da vitória sem manifestação de atitude de desprezo pelos vencidos.

b) Desenvolvimento da Inteligência

- Escolha de soluções eficientes baseadas em noções que formam, partindo da experiência concreta, sobre:
  - peso
  - velocidade
  - quantidade

- força e resistência; aceleração e inércia  
posição dos corpos em planos horizontais, verticais e inclinados
- movimento (retilíneo, circular: uniforme e alternado)  
força da gravidade
- força centrífuga
- equilíbrio
- orientação espacial
- esquema corporal

c) Desenvolvimento da expressão criadora

- inventiva de gestos, movimentos e soluções baseadas na sensibilização global da criança, através do desenvolvimento das:
  - percepções
  - sentimentos
  - imaginação

As atividades de recreação podem ser dirigidas em dois grupos: Livre e Dirigida.

1- Recreação Livre:

Ocorre espontaneamente em área espaçosa, onde seja possível, às crianças realizarem brincadeiras de correr, trepar, pular, escorregar, livremente movidas por seus próprios impulsos – Essas atividades proporcionam:

- desenvolvimento da saúde em geral;
- desenvolvimento e fortalecimento dos grandes músculos;
- desenvolvimento de habilidades motoras;
- desenvolvimento de atitudes sociais;
- criação de regras próprias;
- aquisição de noções de peso, altura, tamanho, volume, quantidade, textura, orientação espacial, equilíbrio corporal, velocidade, força, etc.

Quanto menor a criança, mais tempo ela deve passar brincando ao ar livre, em contato com outras crianças, sob supervisão carinhosa e constante do adulto, que a deve acompanhar nas brincadeiras ao invés de ser um mero expectador. A vigilância constante da babá realmente evita acidentes, não é admissível um educador permanecer

sentado, alheio às brincadeiras, num momento em que todas as crianças correm, saltam, pulam.

Durante a recreação livre a babá deve incentivar a criança a experimentar e verificar suas habilidades e capacidades, mas deve estar junto para ensiná-la a melhor utilizar os brinquedos e seus próprios corpos.

## 2- Recreação dirigida:

Na recreação dirigida o respeito à regras não estabelecidas pela criança é maior e o controle dos exercícios pelos objetivos a que se destinam é feito pela babá.

Os jogos mais simples residem no que se chama de brinquedos historiados, onde a babá dirige a turma inventando obstáculos imaginários, orientada pela narrativa de uma história, que eles procuram vencer correndo, pulando, arrastando-se, imitando ou criando movimentos ou posições de corpo adequadas à situação imaginária do conto. Não há neste tipo de brinquedo regras propriamente ditas, mas uma intenção de levar as crianças, através de gesticulação criativa, a realizarem determinados exercícios como correr, pular, saltar num pé, andar na ponta dos pés, flexionar braços, tronco e pernas, inalar profundamente, etc.

As outras atividades conhecidas como recreação dirigida consistem nos jogos propriamente ditos criados com regras próprias. Estes jogos são geralmente grupados em movimentados, semimovimentados e calmos ou de salão, de acordo com o grau de movimentação que exigem das crianças.

Os jogos movimentados, que provocam movimentação de toda a turma ao mesmo tempo, podem ser realizados com ou sem o auxílio de materiais como bolas, lenços, cordas, petecas e saquinhos de feijão. Esses jogos devem ser realizados em locais espaçosos, onde não haja obstáculos onde as crianças possam esbarrar. Brincadeiras desse gênero não devem ser muito longas, pois podem provocar exagerado cansaço nas crianças, nem devem ser interrompidas bruscamente antes de voltar à sala.

Os jogos semimovimentados ou moderados em geral não movimentam a turma toda de uma só vez e costumam ser realizados com materiais como bolas, lenços, vendas, campainhas e outros objetos.

Os jogos calmos ou de salão são aqueles que não exigem grandes movimentos

Geralmente cada jogo tem por objetivo o desenvolvimento de uma habilidade específica e, portanto, um programa bem planejado de jogos deve ser feito, a fim de que, no conjunto, possam estimular o desenvolvimento de habilidades como:

- Equilíbrio
- Atenção
- Coordenação de movimentos
- Autocontrole
- Autodisciplina
- Percepção e discriminação específicas
- Memória
- Orientação espacial

Um único cuidado é indispensável lembrar: o de dosar a movimentação exigida da criança para não cansá-la demasiadamente, e quando algum jogo muito movimentado for realizado, iniciar a recreação por exercícios de aquecimento, como os brinquedos historiados, e após o jogo fazer algumas evoluções e marchas até que voltem à respiração normal. Brinquedos cantados e rodas são ótimos recursos para fazer com que as crianças voltem à calma naturalmente.

### ATIVIDADES DE RECREAÇÃO PARA CRIANÇAS DE MATERNAL

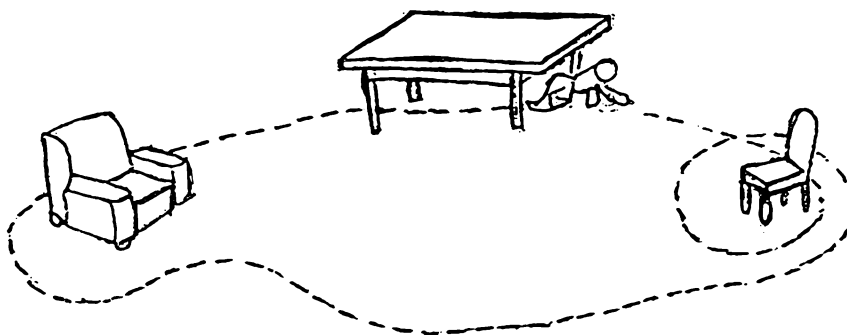
#### I – JOGOS

##### 1) Título: “Caminho do trem”.

Formação: em fileiras, um atrás do outro.

Material: mesas, cadeiras e outros objetos de mobília.

Desenvolvimento: andar, imitando um trenzinho, transpondo obstáculos, passando por baixo de mesas, que formarão um túnel, circundar objetos.

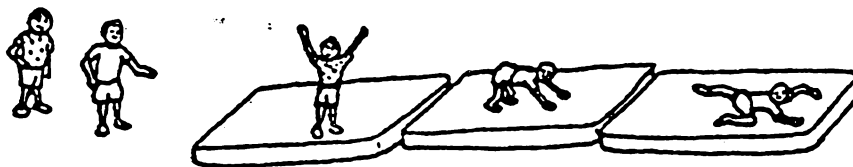


## 2) Título: "Circuito em colchões"

Formação: em fileira, um atrás do outro.

Material: colchões, um ao lado do outro.

Desenvolvimento: ao comando, percorrer a coluna de colchões, rolando, rastejando, engatinhando, em três e quatro apoios, etc.



## 3) Título: "Imitar Animais".

Formação: livre.

Material: nenhum

Desenvolvimento: A babá designará um animal, o qual as crianças imitarão, reproduzindo seus gestos.

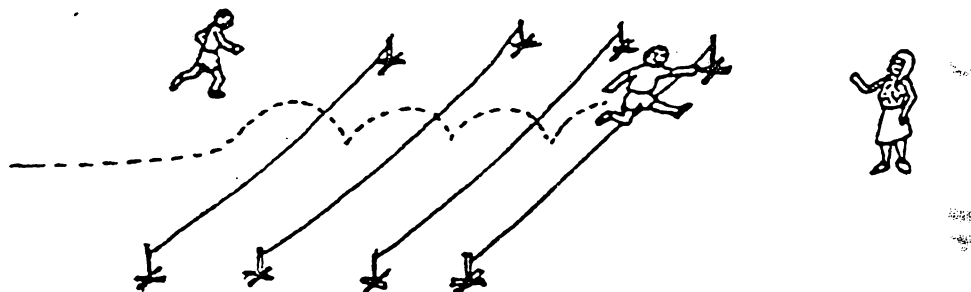


## 4) Título: "Saltar Cordas".

Formação: um atrás do outro.

Material: cordas, riscos no chão feito com giz.

Desenvolvimento: ao comando da babá as crianças saltarão as cordas colocadas no chão (ou os riscos) consecutivamente.

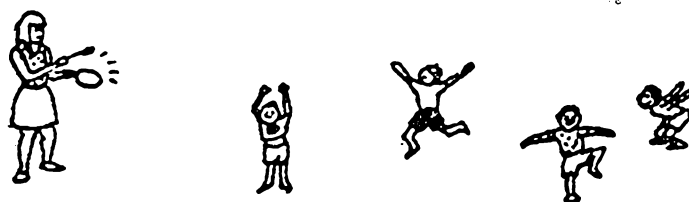


5) Título: “Siga o ritmo”

Formação: Livre

Material: um sino, ou lata e colher.

Desenvolvimento: as crianças deverão caminhar conforme o som produzido pelo sino que a babá tocará: pisando forte, leve, rápido, sacudindo o corpo, correndo.



6) Título: “Diferentes Formas de Caminhar”

Formação: coluna por um.

Material: cordas ou linhas traçadas no chão.

Desenvolvimento: caminhar com as pernas afastadas sem pisar nas linhas, caminhar num espaço estreito entre duas linhas; saltar de um lado de uma linha para o outro, com os pés unidos; contornar um círculo; caminhar entre linhas sinuosas, etc.

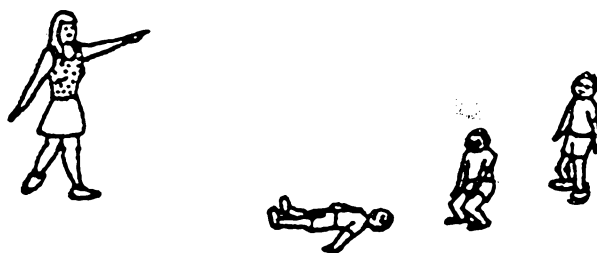
## 7) Título: “Morto-vivo”

Formação: livre.

Material: nenhum.

Desenvolvimento: a babá dará ordens como “morto”, “vivo”. Ao sinal “morto” as crianças deverão deitar-se no chão e “vivo”, deverão ficar em pé novamente.

Variações: Ao comando “meio-vivo”, as crianças deverão agachar-se.

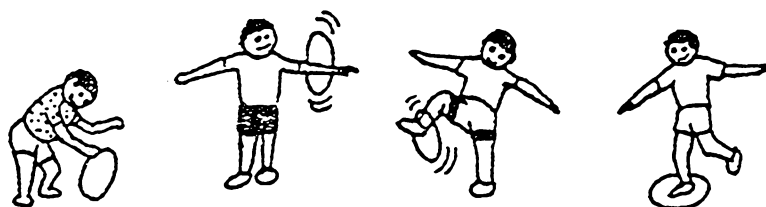


## 8) Título: “Argolas”.

Formação: livre.

Material: uma corda para cada criança.

Desenvolvimento: as crianças deverão girar as argolas no chão, passar de um braço para o outro, andar com uma argola na perna, equilibra-se com um só pé sobre a argola no chão.

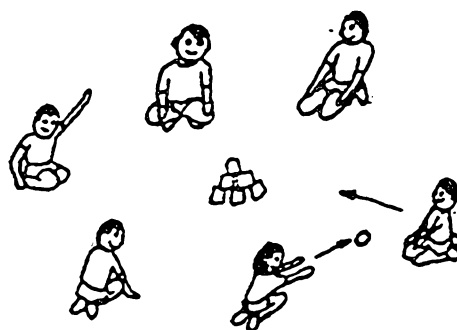


## 9) Título: “Acertar o Alvo”

Formação: crianças sentadas em círculo.

Material: uma bola de meia e seis copinhos de iogurte.

Desenvolvimento: as crianças vão passando a bola e cantando qualquer música: quando a música acabar a criança que estiver com a bola na mão jogará a bola no alvo que estará no meio do círculo. E assim sucessivamente.



## 10) Título: “Siga o chefe”

Formação: livre.

Material: nenhum

Desenvolvimento: a babá movimenta partes de seu corpo e as crianças terão que imitar os movimentos.

