

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
ÁREA DO CONHECIMENTO DAS HUMANIDADES**

MILENA CHIARANI

**MOVIMENTOS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTIMULAÇÃO POR
MEIO DE ROTEIROS LÚDICOS**

CAXIAS DO SUL

2019

MILENA CHIARANI

**MOVIMENTOS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTIMULAÇÃO POR
MEIO DE ROTEIROS LÚDICOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para a obtenção de grau de Licenciado em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul.

Orientadora: Prof^a Dr.^a Cineri Fachin Moraes.

CAXIAS DO SUL

2019

MILENA CHIARANI

**MOVIMENTOS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTIMULAÇÃO POR
MEIO DE ROTEIROS LÚDICOS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito para a
obtenção de grau de Licenciado em
Pedagogia pela Universidade de Caxias
do Sul.

Aprovada em: 11/12/2019

Banca Examinadora

Profª Dr.ª Cineri Fachin Moraes

Universidade de Caxias do Sul – UCS

Profª Dr.ª Cristiane Backes Welter

Universidade de Caxias do Sul – UCS

Profª Ms. Maria Christine Quillfeldt Carara

Universidade de Caxias do Sul – UCS

Dedico este trabalho a toda minha família, amigos, colegas e docentes que deixaram marcas positivas e enriqueceram minha trajetória acadêmica, inclusive na construção deste Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia.

AGRADECIMENTOS

Existem situações na vida em que é fundamental poder contar com o apoio e ajuda de algumas pessoas. Agradeço imensamente a todos que me apoiaram e me ajudaram nesse desafio da minha trajetória acadêmica. Pude contar com a ajuda de muitas pessoas ao longo de toda a realização e construção do Trabalho de Conclusão de Curso.

Primeiramente agradeço a Deus por ter me proporcionado momentos maravilhosos por meio desta pesquisa.

À minha família, em especial meus pais Gilmar e Fátima, e meus irmãos Bruna e Leandro, e também aos meus amigos, obrigada por me incentivarem e por entenderem minhas ausências em virtude dos estudos.

Agradeço a orientadora Cineri Fachin Moraes por todos os ensinamentos e dedicação, e pelas incontáveis orientações que foram fundamentais para que minhas pesquisas e a escrita deste trabalho se concretizassem.

Às minhas colegas de graduação, Deisi, Janaína e Marquéli, que durante quatro anos de graduação me motivaram a seguir meus sonhos, me apoiando nos momentos mais difíceis e estando dispostas a ajudar em todos os momentos. Sou eternamente grata a vocês!

E por fim, meu agradecimento a toda equipe das escolas em que atuei até o momento, pois foram ocasiões em que aprendi na prática tudo que estudava na graduação. Um agradecimento especial à Escola Municipal de Educação Infantil Professores Idalino Vailatti e Bôrtolo Bigarella por permitirem que realizasse minha pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso. Obrigada também às cinco crianças, e seus pais por permitirem, que participassem da minha pesquisa e que me proporcionassem momentos enriquecedores de estudos.

*A alegria não chega apenas no encontro do
achado, mas faz parte do processo da
busca. E ensinar e aprender não pode dar-
se fora da procura, fora da boniteza e da
alegria.*

Paulo Freire

RESUMO

A etapa da Educação Infantil envolve crianças de zero a cinco anos que são foco do trabalho pedagógico desenvolvido. Este precisa contemplar a ludicidade e o movimento corporal como partes fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. Este estudo resulta do trabalho de conclusão de curso em Pedagogia, pela Universidade de Caxias do Sul e apresenta reflexões referentes ao estímulo de diferentes movimentos corporais associados à ludicidade e suas contribuições para o desenvolvimento motor da criança bem pequena no espaço da escola de Educação Infantil. O objetivo desta pesquisa foi investigar por meio da pesquisa-ação de que forma a estimulação corporal por meio da ludicidade contribui para o desenvolvimento da criança na escola infantil. A metodologia empregada, portanto, trata-se da pesquisa bibliográfica e da pesquisa-ação, esta realizada a partir de roteiros planejados e realizados por cinco crianças de aproximadamente três anos de idade em uma escola de Educação Infantil. Os principais apoios teóricos que contribuíram para a análise dos dados construídos foram: Negrine (2002); Oliveira (2005); Gallahue, Ozmun e Goodway (2013); Tani (2002); entre outros. Os resultados desta pesquisa apontam que os estímulos corporais por meio da ludicidade para crianças bem pequenas contribuem para o desenvolvimento de diversas habilidades, como a socialização, a comunicação, a concentração, o equilíbrio, a atenção, entre muitos outros aspectos. Dessa forma, a etapa da Educação Infantil representa um momento fundamental para o desenvolvimento integral da criança e a escola deve oportunizar meios para que isso ocorra. Ter conhecimento em relação aos componentes do desenvolvimento psicomotor das crianças da Educação Infantil, bem como o planejamento de ações pedagógicas contribuem sobremaneira para a formação e desenvolvimento motor infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Infância. Ludicidade. Desenvolvimento motor. Movimento corporal.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Roteiro 1: Brincando com cordas	50
Figura 2 - Roteiro 2: Brincando com bolas e pneus.....	51
Figura 3 – Roteiro 3: Brincando com balões.....	52
Figura 4 – Roteiro 4: Brincando com bambolês	53
Figura 5 – Roteiro 5: Brincando com obstáculos.....	54
Figura 6 – Registro das crianças brincando com cordas	57
Figura 7 – Registro das crianças brincando com pneus	63
Figura 8 – Registro das crianças brincando com balões	67
Figura 9 – Registro das crianças brincando com balões sensoriais	70
Figura 10 – Registros das crianças pintadas de coelho.....	71
Figura 11 – Registros das crianças brincando de bambolê.....	75
Figura 12 – Registros da organização do espaço para o roteiro 5.....	76

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	13
2.1. EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTUALIZANDO O CENÁRIO DE PESQUISA	13
2.2. CRIANÇAS E SUAS INFÂNCIAS	19
2.3. LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BRINCANDO E APRENDENDO	23
2.4. DESENVOLVIMENTO MOTOR: BASES PARA UM TRABALHO COM O CORPO	27
2.5. CORPO EM MOVIMENTO: ESTIMULAÇÃO DOS MOVIMENTOS CORPORAIS NA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	39
3. METODOLOGIA: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DOS DADOS	47
4. APRECIÇÃO DOS ROTEIROS DESENVOLVIDOS: ANÁLISES DOS RESULTADOS.....	57
4.1. EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA: BRINCANDO COM CORDAS	57
4.2. EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA: BRINCANDO COM BOLAS E PNEUS.....	63
4.3. EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA: BRINCANDO COM BALÕES	66
4.4. EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA: BRINCANDO COM BAMBOLÊS.....	70
4.5. EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA: BRINCANDO COM OBSTÁCULOS	75
4.6. ATIVIDADES ENVOLVENDO CORPO, MOVIMENTO E LUDICIDADE: ALGUMAS PERCEPÇÕES	79
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS.....	85
APÊNDICE.....	88

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho surge como uma forma de refletir e repensar sobre as práticas educativas da etapa da Educação Infantil, a fim de perceber a importância de um trabalho de estimulação dos movimentos corporais junto às crianças bem pequenas, e suas implicações ao desenvolvimento de cada uma. O questionamento norteador desta pesquisa é: de que modo o estímulo de diferentes movimentos corporais associados à ludicidade podem oportunizar o desenvolvimento motor da criança bem pequena no espaço da escola de Educação Infantil?

Este trabalho de conclusão de curso de Pedagogia tem como interesse aprofundar os estudos sobre “Movimentos corporais na Educação Infantil: estimulação por meio de roteiros lúdicos”. Escolhi este tema devido a sua relevância na atualidade, levando em consideração as necessidades do trabalho corporal desde o nascimento e ao longo da vida. Sendo assim, o principal objetivo desta pesquisa foi investigar como a estimulação de diferentes movimentos corporais associados à ludicidade pode oportunizar o desenvolvimento motor da criança bem pequena no espaço da escola de Educação Infantil.

Considero o estudo relevante, pois sempre atuei e continuo atuando profissionalmente na Educação Infantil. Com essa vivência, percebi que os avanços em questões de movimentos corporais são visíveis dia após dia em algumas crianças, principalmente quando são utilizados estímulos lúdicos, e isso me motivou a investigar sobre o assunto e procurar entender as possíveis intervenções do pedagogo, na escola de Educação Infantil, nesse cenário do desenvolvimento psicomotor.

Muitos professores da Educação Infantil desconhecem os fundamentos do desenvolvimento motor, tendo bases teóricas superficiais para atuar nesta etapa de ensino, por um viés que aborde o movimento corporal como enfoque principal. Desse modo, esta pesquisa é uma forma de contribuição para os aspectos relacionados às infâncias, a Educação Infantil, ao desenvolvimento motor e os aspectos relacionados ao movimento na escola infantil.

A temática da estimulação psicomotora é relevante tendo em vista que é de fundamental importância para a fase da Educação Infantil. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é documento orientador para a Educação Infantil e traz como eixos estruturantes dessa etapa as interações e as brincadeiras “experiências nas

quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 2017, p.37).

Além disso, a BNCC propõe campos de experiência, delineados e nomeados se pautando naquilo que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil propõem que sejam conhecimentos fundamentais a serem oportunizados às crianças para que, a partir de suas experiências, construam novos saberes. O campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos” abrange a temática dessa pesquisa e destaca aspectos relacionados à corporeidade e movimentos na Educação Infantil.

Este Trabalho de Conclusão de Curso é apresentado em capítulos. O primeiro capítulo aborda aspectos teóricos e subdivide-se em seções. Na primeira subseção faço referência à etapa da Educação Infantil, trazendo documentos orientadores da mesma. Na segunda subdivisão trago aspectos teóricos relacionados à criança e às infâncias, definindo e contextualizando o objeto da pesquisa. Posteriormente é feita uma breve contextualização sobre a ludicidade na Educação Infantil. No penúltimo subtítulo abordo o desenvolvimento motor, trazendo aspectos teóricos sobre as fases e componentes do desenvolvimento. E por fim, trago contribuições de autores sobre o corpo e o movimento, bem como a estimulação destes na Educação Infantil.

O segundo capítulo contempla a metodologia utilizada, explicando de que forma a pesquisa bibliográfica e a pesquisa-ação se complementam na elaboração deste trabalho, e de que modo foram utilizadas e aplicadas para a construção dos dados desta pesquisa.

Por fim, o último capítulo traz os resultados da execução dos roteiros de pesquisa-ação, com observações, descrições e considerações teóricas sobre as análises realizadas junto às crianças em uma escola de Educação Infantil. Neste capítulo, também dividido em subtítulos, são realizadas relações e associações com teorias sobre o desenvolvimento motor e as percepções sobre o movimento corporal das crianças que participaram dos roteiros de atividades.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo apresento algumas considerações acerca da Educação Infantil, da infância, da ludicidade, do desenvolvimento motor e da utilização do movimento corporal como foco na escola infantil. Para isso, busquei apoio em diversos teóricos para orientarem a pesquisa desenvolvida.

2.1. EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTUALIZANDO O CENÁRIO DE PESQUISA

O presente trabalho aborda temas relacionados à etapa da Educação Infantil, com isso, faz-se necessário contextualizar o cenário da escola infantil, trazendo os aspectos legais que norteiam esse nível de ensino e demais características do espaço destinado à educação de crianças de zero a cinco anos de idade.

Conforme destacado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Educação Infantil é uma das etapas da educação básica, sendo obrigatória a partir dos quatro anos de idade. Além disso, a LDB destaca que é dever do Estado oferecer a educação escolar pública, gratuita para crianças de 4 aos 17 anos de idade, iniciando na etapa da Educação Infantil, que deve ser oferecida às crianças de até cinco anos.

O artigo 30 da LDB destaca que a Educação Infantil será oferecida em: creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; e em pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e pode ser ofertada em instituições públicas e privadas. Essa etapa educacional “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

No âmbito das legislações da Educação Infantil temos alguns documentos que servem de orientação para o trabalho pedagógico. Dentre esses documentos destaco a BNCC, em sua parte específica para a Educação Infantil. Ainda, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), ambos os documentos norteadores dessa etapa de ensino.

A atuação pedagógica na Educação Infantil está fortemente vinculada ao cuidar e educar, pois o público alvo dessas instituições são crianças de zero a cinco anos de idade que ainda estão em fase de construção de sua identidade e desenvolvendo sua autonomia para atividades simples. A BNCC destaca que o cuidado deve ser considerado algo indissociável do processo de educação.

Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BRASIL, 2017, p.38)

Com isso, percebe-se que a prática de uma relação dialógica entre a família e a escola, na Educação Infantil, contribui para o desenvolvimento integral da criança, estendendo as práticas relacionadas ao cuidar e educar na família para o âmbito da escola de Educação Infantil.

Nessa perspectiva, as DCNEB complementam o texto que se refere da importância das ações de cuidar e educar na Educação Infantil.

Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena. (BRASIL, 2013, p.18)

Nessa etapa de ensino atuamos com crianças, cada qual com suas individualidades e particularidades. É preciso estar atento aos detalhes, saber ouvir e interpretar o que se ouve, para que se possa oferecer às crianças um trabalho em prol do seu desenvolvimento integral.

Seus sujeitos situam-se na faixa etária que compreende o ciclo de desenvolvimento e de aprendizagem dotada de condições específicas, que são singulares a cada tipo de atendimento, com exigências próprias. Tais atendimentos carregam marcas singulares antropoculturais, porque as crianças provêm de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos. Por isso, os sujeitos do processo educativo

dessa etapa da Educação Básica devem ter a oportunidade de se sentirem acolhidos, amparados e respeitados pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade. Deve-se entender, portanto, que, para as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, mentais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, religiosas, entre outras, no espaço escolar, as relações sociais e intersubjetivas requerem a atenção intensiva dos profissionais da educação, durante o tempo e o momento de desenvolvimento das atividades que lhes são peculiares: este é o tempo em que a curiosidade deve ser estimulada, a partir da brincadeira orientada pelos profissionais da educação. (BRASIL, 2013, p.36)

Portanto, o brincar ocupa lugar central no trabalho docente da Educação Infantil. A ludicidade, bem como a exploração corporal devem ser concebidas como peças-chave dos planejamentos destinados às crianças de zero a cinco anos de idade.

A atuação pedagógica com crianças de zero a cinco anos de idade, é vista por muitas pessoas como simples. Porém, é um trabalho desafiador, que exige do educador conhecimentos específicos para atuar com crianças nesta faixa etária. Estar em constante aperfeiçoamento é uma das alternativas para que as práticas pedagógicas acompanhem as novas gerações de crianças que são recebidas nas escolas infantis.

Maria Carmem Silveira Barbosa¹ (2019), afirma que a Constituição Federal de 1988 foi um marco muito importante para o desenvolvimento da Educação Infantil. Ao longo do século XX, mais especificamente a partir da década de 60, começa-se a ter turmas obrigatórias de pré-escola, mas pouco organizadas nacionalmente. Com a Constituição Federal (1988), se faz a definição de uma etapa obrigatória, a Educação Infantil. Com o documento houve muitos avanços de atendimento nessa etapa, mas estamos ainda longe de atingir o percentual máximo de atendimento de crianças de quatro a cinco anos. A etapa da Educação Infantil de zero a três anos, não é obrigatória, então o atendimento ainda não chega a um percentual alto.

Segundo Barbosa (2019) uma série de direitos das crianças foram defendidos na Convenção sobre os direitos das crianças, adotada pela ONU em 1989². Diante

¹ A professora Maria Carmem Silveira Barbosa é doutora em Educação e esteve na Universidade de Caxias do Sul durante o Congresso Internacional Educar na(s) Infância(s). O material escrito nesta pesquisa, sobre a autora, foi construído a partir do vídeo “Desafios da Educação Infantil no Brasil” do UCSPLAY, publicado em 06 de setembro de 2019 e disponível em: <https://ucsplay.com.br/video/desafios-da-educacao-infantil-no-brasil/> Acesso em: setembro de 2019.

² Para mais informações sobre a Convenção sobre os direitos das crianças acesso o link: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>

disso, a BNCC (2017) definiu seis direitos a serem garantidos nas escolas de Educação Infantil. A primeira parte da BNCC para Educação Infantil trata da garantia dos direitos das crianças (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), enquanto a segunda parte trata de que campos de experiência as crianças vão ter possibilidade de ter acesso. E, por fim, a terceira parte traz os objetivos de aprendizagem e como as vivências ofertadas se transformam em experiências para as crianças. Além disso, a autora destaca a necessidade de oferecer coisas novas, diferentes, trazendo elementos e práticas que a família não possibilita em casa, pois acredita que as crianças precisam brincar, necessitam de espaços abertos e de contato com a natureza, sendo papel da escola oferecer essas experiências.

Além disso, as DCNEB (2013) destacam que a fase de vida atendida na escola de Educação Infantil, é caracterizada por marcantes aquisições como a fala, a marcha, o desenvolvimento e formação da imaginação e do fazer de conta, o controle esfinteriano e o uso de diferentes linguagens. Embora essas aquisições tenham relação com a maturação orgânica da criança, essas e muitas outras habilidades são construídas socialmente na interação com outras crianças, com adultos, com o meio ambiente e com materiais de estimulação conforme cada especificidade infantil.

Assim, a motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade são aspectos integrados e se desenvolvem a partir das interações que, desde o nascimento, a criança estabelece com diferentes parceiros, a depender da maneira como sua capacidade para construir conhecimento é possibilitada e trabalhada nas situações em que ela participa. Isso por que, na realização de tarefas diversas, na companhia de adultos e de outras crianças, no confronto dos gestos, das falas, enfim, das ações desses parceiros, cada criança modifica sua forma de agir, sentir e pensar. Cada criança apresenta um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, de manifestar emoções e curiosidade, e elabora um modo próprio de agir nas diversas situações que vivencia desde o nascimento conforme experimenta sensações de desconforto ou de incerteza diante de aspectos novos que lhe geram necessidades e desejos, e lhe exigem novas respostas. Assim busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos. (BRASIL, 2013, p.86).

As interações e brincadeiras constituem-se como base na Educação Infantil, e cabe ao professor estimular e propor diversificadas estratégias que propiciem o seu desenvolvimento. Ao interagir e brincar as crianças desenvolvem diversas outras

áreas, como a motora, a socialização, a fala, a escuta, as relações interpessoais, dentre vários outros pontos que podem ser estimulados nessa faixa etária.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) afirmam que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e brincadeiras, a fim de garantir experiências que contribuam em diversos pontos para o desenvolvimento infantil. O documento também destaca que para que os objetivos dessa etapa da educação básica sejam atingidos, é preciso que se tenham condições para realizar um trabalho coletivo junto às crianças, buscando a organização dos tempos e espaços, bem como de diferentes materiais para serem utilizados com as crianças. No que se refere o foco desta pesquisa, ou seja, o movimento corporal por meio do brincar na etapa da Educação Infantil, as DCNEI destacam que as práticas pedagógicas devem proporcionar experiências que

promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança (BRASIL, 2010, p.25).

A BNCC é um documento que está sendo estudado, pois apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento de toda e qualquer criança na Educação Infantil, a fim de que experienciem um papel ativo nas diversas situações propostas, vivenciando desafios. Destaco aqui, apenas um desses direitos, o qual está diretamente vinculado a este estudo, relacionado ao brincar e ao desenvolvimento corporal.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2017, p.38).

Adentrando na temática desta investigação, a BNCC traz também cinco campos de experiência para a Educação Infantil, a saber: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. O campo “Corpo, gestos e movimentos” é de interesse desta pesquisa, pois aborda aspectos relacionados aos estímulos dos movimentos

corporais na Educação Infantil, juntamente com a ludicidade, ou seja, é orientador da temática dessa investigação.

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.). (BRASIL, 2017, p.40-41).

Este campo de experiência fala da centralidade do corpo e das ricas oportunidades que podem ser oferecidas às crianças por meio do lúdico. Ressalta também, a relação entre pares e a possibilidade de explorar um vasto repertório de movimentos. A cultura também é mencionada, assim como a necessidade de haver condições de as crianças serem espontâneas.

Percebo que o corpo na etapa da Educação Infantil deve ser considerado como temática central do planejamento dos professores, pois nessa faixa etária as crianças estão se descobrindo e aperfeiçoando seus movimentos. Com isso, as práticas pedagógicas, desenvolvidas na escola infantil, podem e devem estar vinculadas com o processo de estimulação psicomotora, procurando fornecer meios para que as crianças possam desenvolver diversas potencialidades.

Um dos aspectos apontados pela BNCC é que “parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2017, p.39).

Nesse sentido, diversos são os materiais e procedimentos que podem ser utilizados na Educação Infantil, e o corpo da criança deve ser o centro do trabalho

pedagógico nessa etapa escolar. A ludicidade é uma forma de oportunizar que o corpo seja utilizado, permitindo a interação com o meio e com os demais integrantes da turma. O brincar é extremamente rico para as crianças, principalmente na Educação Infantil. Portanto, conforme destacado pelo Referencial curricular gaúcho,

o trabalho pedagógico na Educação Infantil precisa estar pautado na promoção de experiências, proporcionando o bem-estar físico e emocional, o desenvolvimento integral, a manifestação das múltiplas linguagens e a promoção de aprendizagens significativas a todas as crianças (BRASIL, 2018, p.55).

Ainda, considerando a BNCC, as crianças que frequentam a Educação Infantil, apresentam diferentes necessidades conforme a faixa etária. Por isso, passou-se a dividir a etapa da Educação Infantil em agrupamentos etários. A denominação bebê é usada para designar crianças de 0 a 1 ano e 06 meses. Crianças bem pequenas, são aquelas entre 1 ano e 07 meses e 3 anos e 11 meses. E por fim, crianças pequenas, são aquelas entre 4 anos e 5 anos e 11 meses. O foco deste trabalho está na relevância de estimulação corporal e movimentos por meio do brincar para as crianças bem pequenas, ou seja, àquelas com idade entre 1 ano e 07 meses e 3 anos e 11 meses (BRASIL, 2017).

2.2. CRIANÇAS E SUAS INFÂNCIAS

As DCNEI (BRASIL, 2010, p. 12) definem a criança como

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Nesse sentido, a criança não é um ser inacabado e incompleto, mas sim em processo de construção de sua identidade, com um longo caminho de construção de aprendizagens pela frente, bem como de desenvolvimento das mais diversas funções corporais. Como afirma Rau (2011, p. 150) a criança “é um sujeito ativo no processo de construção do conhecimento”, sendo assim é necessário um ensino que priorize diferentes objetivos em seu planejamento.

O conceito de criança ganhou diferentes sentidos ao longo das décadas, nem sempre se pensou nelas como o centro do processo educativo. Em certas épocas as

crianças “diferentes” eram excluídas ou tinham que se adaptar às escolas, pois as mesmas não se flexibilizavam para ajustar planejamentos e infraestrutura para as crianças especiais. Hoje, percebe-se que cada criança possui sua singularidade e diferenças, pois recebem influência de diferentes grupos familiares e comunitários nos quais convivem e as escolas precisam promover uma flexibilização curricular e equidade de oportunidades para dar conta dessas diferenças. Dessa forma, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) enfatiza que:

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação (BRASIL, 1998, p.21-22).

A criança é o centro no trabalho da Educação Infantil. As práticas e ações ali desenvolvidas devem basear-se na visão da criança como sujeito do processo de educação, oportunizando meios e recursos para que ela se desenvolva integralmente em todos os aspectos, seja físico, emocional, corporal, cognitivo, entre outros. As DCNEB destacam que

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (BRASIL, 2013, p.86).

Para ser criança é preciso que sejam permitidas e criadas condições para que vivenciem essa fase e sejam crianças. O professor deve assumir uma postura problematizadora e desafiadora, percebendo necessidades da turma e impondo desafios para que as crianças consigam exercer sua imaginação, por meio de brincadeiras de faz de conta e de brincadeiras dirigidas. Não podemos privar a

criança de brincar, pois dessa forma, estaremos prejudicando o desenvolvimento da mesma.

Na educação, em qualquer etapa, a criança precisa ser o centro do processo educativo, pensando em ações que beneficiem as mesmas, em prol de um desenvolvimento integral. Finco, Barbosa e Faria (2015, p.23) destacam a centralidade da pessoa no âmbito educativo, devendo sempre considerar a individualidade, a singularidade e a complexidade de cada criança. Com base nisso, as autoras afirmam que

a criança é colada no centro da ação educativa em todos seus aspectos: cognitivos, afetivos, relacionais, corpóreos, estéticos, étnicos, espirituais e religiosos. Nesta perspectiva, os docentes devem pensar e realizar seus projetos educativos e didáticos não para indivíduos abstratos, mas para pessoas que vivem aqui e agora, que levantam precisas questões existenciais, que vão a pesquisa de horizontes de significado (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015, p.23).

Cabe aos professores analisar na sala de aula, o perfil de cada criança, sabendo relacionar as necessidades fundamentais com os desejos de cada um, compondo estratégias pedagógicas que abordem todos os aspectos acima mencionados, esses fundamentais para o bom desenvolvimento infantil.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069 de 1990), define criança “a pessoa até doze anos de idade incompletos” (BRASIL, 1990). Nessa fase a vida da criança é permeada de descobertas, necessitando, dessa forma, um trabalho que incentive a criança a se conhecer e buscar conhecer o mundo.

No campo da educação psicomotora, é necessário que os professores saibam reconhecer as capacidades, bem como as dificuldades de cada criança, estimulando-as por meio do movimento corporal e de exercícios que respeitem o ritmo e o tempo de cada individualidade. Saber ouvir e observar é essencial para que tudo isso seja possível, pois só saberemos perceber as necessidades, observando e escutando a rotina diária das crianças, analisando suas indagações e desejos expressos principalmente por meio da fala. Portanto, cada criança é um ser particular que precisa ser ouvido e incluído no planejamento escolar na etapa da Educação Infantil, assim como nas demais etapas da educação.

Posso afirmar que a criança é um ser observador, que questiona, que cria hipóteses, faz assimilações e comparações, constrói conhecimentos constantemente, por meio de ações e na interação com os outros e com o meio em

que vive. Devido a tudo isso, a BNCC destaca a necessidade de ter “intencionalidade educativa” nas propostas pedagógicas da Educação Infantil.

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. (BRASIL, 2017, p. 39)

Portanto, existe uma gama de possibilidades para realizar um trabalho pedagógico rico na Educação Infantil. Os docentes devem incumbir-se de qualificar-se constantemente, buscando melhores formas de exercer a docência com as atuais e futuras gerações de crianças que frequentam a escola, bem como estudando o proposto pela BNCC, que pode ser muito bem explorado e aplicado nas escolas de Educação Infantil.

Rau (2012, p.147) afirma a integralidade da criança, dando ênfase para as diversas potencialidades das mesmas, destacando também que as crianças inserem-se em um contexto social que está em constante transformação. “Assim, o profissional que atua na Educação Infantil precisa identificar os condicionantes sociais, econômicos, culturais e afetivos existentes no meio em que as crianças vivem”.

A Educação Infantil é permeada por inúmeras maneiras de ser criança, tendo assim múltiplas infâncias. O trabalho presente nesta etapa de ensino está pautado na inclusão de toda a pluralidade de infâncias.

O que sabemos, entretanto, é que criança é um intervalo populacional que abarca todas as crianças. Há bilhões delas, de todos os jeitos e em toda a parte, vivendo diversas infâncias, em diversos tempos. Criança e infância são, portanto, múltiplas e, dessa maneira, guardam relação com a multidão, em virtude de seu caráter muitas vezes nômade, intempestivo e selvagem, que faz tudo fugir. (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p.15).

Conforme Giuriatti (2018, p.60) são diversas as infâncias presentes no nosso dia a dia, dando destaque à uma das possibilidades de acolher essa multiplicidade de infâncias que temos em nosso país, por meio da “promoção das seis ações que revelam os modos de aprendizagens que as crianças possuem para criar sentidos e significados sobre e no mundo, as quais representam os direitos de aprendizagem e

desenvolvimento”, presentes na BNCC: brincar, conviver, conhecer-se, expressar, explorar e participar; relacionados aos campos de experiência.

A crença nas múltiplas infâncias e suas múltiplas linguagens dá visibilidade aos múltiplos tempos, que acontecem em um mesmo instante. A observação rigorosa sobre os ritmos de cada criança em um contexto coletivo contribui para a escolha e respeito na organização do tempo no pulsar entre a rotina e a jornada da criança na escola (GIURIATTI, 2018, p.135).

Portanto, para que ocorra o acolhimento das múltiplas infâncias presentes na etapa da Educação Infantil é necessário o respeito aos tempos e ritmos das crianças, sabendo elaborar propostas pedagógicas que levem em consideração esses aspectos, inclusive no âmbito da educação psicomotora, onde o desenvolvimento maturacional de cada criança deve ser contemplado e estudado pelos professores que pretendem estimular o movimento corporal.

As crianças bem pequenas, já são capazes de tomar várias iniciativas, movimentam-se, interagem com os outros e com o meio. Portanto, ao estarem em contato com circunstâncias favoráveis e interessantes, as crianças vão aprimorando e desenvolvendo sua autonomia e independência.

2.3. LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BRINCANDO E APRENDENDO

Durante muito tempo se discutiu sobre a utilização de jogos nas escolas, mas estudiosos comprovaram a sua importância na educação e cada vez mais eles estão sendo inseridos na prática educativa. A ludicidade relacionada à corporeidade é fundamental na educação, pois através dela é possível desenvolver atividades com uso de jogos e brincadeiras que despertem o interesse das crianças e, conseqüentemente, novas aprendizagens, bem como o desenvolvimento das funções psicomotoras.

Tendo em vista que o brincar na Educação Infantil é um dos aspectos mais relevantes para a faixa etária das crianças que frequentam esta etapa de educação, considero relevante conceitualizar e descrever a ludicidade na infância, como forma de estimulação ao desenvolvimento motor e demais habilidades nas crianças que a vivenciam.

O termo ludicidade, conforme Negrine (2000) se refere a uma dimensão humana que engloba sentimentos como a emoção, alegria, situações de prazer e

espontaneidade, liberdade e diversão. Para o autor, a verdadeira prática lúdica não possui regras e há o predomínio da emoção em detrimento a razão.

O brincar favorece o desenvolvimento e aprendizagem infantil em diversos aspectos. Trabalhando e vivenciando o cotidiano da Educação Infantil, percebo que a socialização das crianças, bem como o convívio interpessoal, concentração, atenção, autonomia, cooperação, noção de tempo, espaço e rotina se desenvolvem muito por meio da ludicidade, bem como diversos outros aspectos que podem ser alcançados por meio do redirecionamento da brincadeira, oportunizando inúmeras aprendizagens.

A ação lúdica proposta pelo jogo, pelo brinquedo e pela brincadeira, é, por excelência, um dos recursos pedagógicos que possibilitam o desenvolvimento integral da criança na creche e na pré-escola. Além de estimular diferentes áreas de desenvolvimento, pode ser utilizada como recurso pedagógico para o desenvolvimento de habilidades ligadas à aprendizagem de diferentes áreas de conhecimento (RAU, 2011, p.148)

As brincadeiras e jogos são importantes para todas as fases do desenvolvimento. Por meio desse tipo de atividade as crianças podem ser capazes de expressar afetividade, aceitar momentos de frustrações, aprender a seguir regras, desenvolver o raciocínio em diversas áreas do conhecimento, entre outras vantagens. Portanto, é fundamental ao professor adotar práticas lúdicas em contextos educativos, percebendo sempre as necessidades e individualidades de cada criança.

Rau (2012) afirma também, que é necessário buscar maneiras mais interessantes de lidar com a realidade, de modo que se tente diminuir o desinteresse, a falta de concentração, as dificuldades de aprendizagem e a indisciplina de algumas crianças. Ressalta que a ludicidade pode ser o caminho para isso, visto que o lúdico pode proporcionar diversas aprendizagens. A autora também defende que existem três eixos na ludicidade: o jogo, o brinquedo e a brincadeira. O brinquedo se trata de um objeto de suporte para a brincadeira ou jogo. A brincadeira se refere a uma atividade espontânea da criança, individual ou coletiva. A brincadeira inicia com o uso da imaginação e no decorrer da brincadeira começam a surgir regras. O jogo possui a existência de regras, espaços e tempos definidos, porém a imaginação permite que as regras sejam modificadas de acordo com as necessidades e interesses do grupo.

Tudo isso exige do educador uma responsabilidade: planejar e selecionar os jogos que serão usados no processo de aprendizagem. O professor precisa analisar primeiramente, o que determinado jogo desenvolve como experiência para a criança; em seguida, no que ele contribui para a construção da personalidade da criança; em terceiro lugar, de que maneira a brincadeira permite que a criança se relacione com os outros e com o ambiente. E por último, que prazer, emoções e alegrias o jogo proporciona à criança. Além disso, a utilização de jogos como instrumentos pedagógicos precisa respeitar o nível de desenvolvimento da criança.

Tendo em vista a importância das contribuições de estudiosos como Piaget, Vygotsky e Wallon para o desenvolvimento do conceito de brincar, trago algumas considerações sobre os mesmos, com base nos estudos feitos por Rau (2012).

Vygotsky, de acordo com Rau (2012), trata de explicar que o jogo é um estímulo para a criança construir seu conhecimento e se desenvolver internamente e nas relações com os outros. Destaca que o jogo é fundamental por desenvolver o pensamento abstrato, em situações que provocam relacionamentos de significações e interações com objetos e ações. Traz ainda, a ideia de que qualquer atividade lúdica possui regras, e que a situação imaginária é fundamental nas brincadeiras e jogos. Para Vygotsky, a brincadeira espontânea deve ser o ponto de partida para o trabalho lúdico voltado para a aprendizagem.

Para Wallon, segundo pesquisas de Rau (2012), toda atividade da criança é lúdica, defendendo a natureza livre do jogo como uma atividade voluntária da criança e atribuindo importância à afetividade. Afirma que se a atividade for imposta à criança, deixa de ser jogo e passa a ser trabalho ou ensino. Além disso, Wallon considera a pessoa inteira, em seus aspectos social, emocional, cognitivo e movimento.

Piaget, citado por Rau (2012), defende o papel ativo do sujeito, acreditando que as manifestações lúdicas acompanham as fases do desenvolvimento cognitivo das crianças. Defende o jogo como tendo caráter construtivo no ensino e aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento cognitivo.

A BNCC também destaca o brincar, como forma de promover interações.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos

afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2017)

Com isso, as interações e brincadeiras na etapa da Educação Infantil devem ser oportunizadas às crianças para que exista a possibilidade de estimulação do desenvolvimento de diversas potencialidades.

As DCNEB também destacam o papel do brincar, afirmando que a criança, por meio do brincar, imita, reconstrói, assume personagens, transforma objetos.

Na história cotidiana das interações com diferentes parceiros, vão sendo construídas significações compartilhadas, a partir das quais a criança aprende como agir ou resistir aos valores e normas da cultura de seu ambiente. Nesse processo é preciso considerar que as crianças aprendem coisas que lhes são muito significativas quando interagem com companheiros da infância, e que são diversas das coisas que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças já mais velhas. Além disso, à medida que o grupo de crianças interage, são construídas as culturas infantis. (BRASIL, 2013, p.87)

Sabemos que a brincadeira necessita de inúmeros fatores para acontecer, sendo necessário refletir sobre o espaço. A criança precisa de espaços para engatinhar, correr, pular, subir, descer, auxiliando-a a fazer movimentos coordenados, experimentando seu corpo. A criança desde pequena necessita estar envolvida num processo de socialização, de interação, de troca, de novas experiências, inserida num ambiente rico de estímulos para que a mesma se desenvolva cognitivamente, através de um processo, e este é o brincar.

A atividade lúdica traz sensações saudáveis, pois a reação é de felicidade, despertando na criança potencialidades diversas. É por este meio que elas descobrem o mundo, se comunicam e se inserem em uma situação social.

Considerando que o brincar é social e cultural, pois a criança precisa de mediadores para que a brincadeira de fato ocorra, sendo que a criança não brinca sozinha. Interage com um colega, com um brinquedo, com um professor (a), com o ambiente (espaços físicos internos e externos das escolas).

Para tanto, a atividade lúdica vai além do simples ato de brincar, mas é uma experiência riquíssima para a criança, a qual ela desenvolve atitudes mais amplas de suas competências psicomotoras e sociais, as quais estão interligadas com o desenvolvimento psicológico, motor e cognitivo da aprendizagem. Assim o espaço e Educação Infantil e onde acontece o processo educativo em todos os seus aspectos, portanto, é construído a todo o momento, de forma dinâmica e permanente, com trocas mútuas de sentimentos, experiências e conhecimentos, o qual a criança é o agente central. Assim sendo, a Educação Infantil deve produzir em seus espaços

de ensino, momentos de prazer, de lazer e de construção (MELO, 2010, p. 04).

O espaço escolar deve ser um ambiente de valorizações e interações e não meramente uma área onde as crianças permanecem durante a hora do recreio. Dessa forma, o preparo do espaço físico das escolas de Educação Infantil deve atender todas as dimensões humanas, potencializando nas crianças: a imaginação, o lúdico, o afetivo, cognitivo, etc.

Expressões como “brincadeira têm hora” ou “agora não é hora de brincar” demonstram que para os olhos dos adultos, o brincar não é significativo e nem mesmo importante para a aprendizagem das crianças. Mas, atualmente, a partir deste novo olhar pedagógico, que coloca a criança no centro do processo educativo com um trabalho de estimulação corporal por meio da ludicidade, passa a ser confirmando que as brincadeiras e o lúdico interferem de maneira positiva em sua aprendizagem. A frase decorada por muitos educadores e pais é a realidade “a criança aprende brincando”. Sabemos que a brincadeira necessita de inúmeros fatores para de fato acontecer, sendo necessário refletir sobre o espaço.

No trabalho com a ludicidade na Educação Infantil, segundo Rau (2011) é fundamental que o professor estude e conheça a o papel das brincadeiras para o desenvolvimento infantil, destacando também a relevância de promover jogos tradicionais da cultura, construindo brinquedos coletivamente, com materiais presentes na natureza.

O lúdico pode ser utilizado como recurso pedagógico direcionado ao desenvolvimento da psicomotricidade da criança. O brincar está articulado à corporeidade e o autoconhecimento com exploração de movimentos e espaços. É brincando que a criança expressa suas emoções e desenvolve as áreas sensorial, motora e cognitiva.

2.4. DESENVOLVIMENTO MOTOR: BASES PARA UM TRABALHO COM O CORPO

Se analisarmos o cotidiano da escola de Educação Infantil, percebemos que existem múltiplas formas da criança se movimentar. Ao brincar, algumas crianças movimentam-se mais, outras optam por brincadeiras mais paradas. Conforme

Oliveira (2005) na sala de aula podemos perceber diferentes situações. Enquanto existem crianças que participam, correm e brincam e que, conseqüentemente, não apresentam problemas de postura, de atenção, reconhecem noções de tempo e espaço, tem facilidade para ler e escrever, existem outras crianças que, embora apresentem uma inteligência normal, são “desastrados”, não conseguindo exercer movimentos precisos e rápidos, apresentando dificuldades de coordenação motora fina, de concentração, de leitura e escrita e de localização no tempo e espaço. Mas o que se pode fazer para ajudar as crianças com mais dificuldades motoras?

Muitas das dificuldades apresentadas pelos alunos podem ser facilmente sanadas no âmbito da sala de aula, bastando para isto que o professor esteja mais atento e mais consciente de sua responsabilidade como educador e despenda mais esforço e energia para ajudar a aumentar e melhorar o potencial motor, cognitivo e afetivo do aluno (OLIVEIRA, 2000, p.12).

Dentro desta perspectiva, a autora defende um trabalho educativo voltado para “a psicomotricidade, pois, se caracteriza por uma educação que se utiliza do movimento para atingir outras aquisições mais elaboradas, como as intelectuais”. Ou seja, defende um trabalho escolar com foco no “movimento como um meio que o indivíduo utiliza para adquirir um maior desenvolvimento cognitivo” (OLIVEIRA, 2000, p.9).

Oliveira (2000, p.36) destaca que a psicomotricidade “procura proporcionar ao aluno algumas condições mínimas a um bom desempenho escolar. Pretende aumentar seu potencial motor, dando-lhe recursos para que saia bem na escola.” Além disso, cita Le Boulch (op. cit, p.24), que apresenta o objetivo da educação psicomotora:

Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar seu tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos. A educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade; conduzida com perseverança, permite prevenir inaptações difíceis de corrigir quando já estruturadas (OLIVEIRA, 2000, p.35).

A referida autora destaca três tipos de movimentos: movimento voluntário, movimento reflexo e movimento automático. O movimento voluntário depende da vontade, da intenção, é uma escolha consciente, por exemplo, andar até determinado ponto. O movimento reflexo não depende da vontade do indivíduo “é uma reação orgânica sucedendo-se a uma excitação sensorial”. Os movimentos

reflexos podem ser inatos, determinados pela bagagem biológica, ou adquiridos, aqueles que são aprendidos ou condicionados. O movimento automático geralmente envolve uma aprendizagem e as experiências de vida de cada indivíduo, “depende, portanto, do treino, da prática e da repetição”. Além disso, a autora expõe que “a aquisição de automatismos é importante porque propicia formas de adaptação ao meio em que vivemos com uma economia de tempo e esforço, pois não se exige muito trabalho mental”. (OLIVEIRA, 2000, p.24-25)

Psicomotricidade é, portanto, a integração das funções motoras e psíquicas decorrente da maturidade do sistema nervoso. Dessa forma, corpo e mente devem ser vistos como um todo nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, como fatores que se complementam e se interligam.

Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE, 2019).

Percebe-se desta forma, que a estimulação dos movimentos psicomotores é fundamental para as mais diversas áreas do desenvolvimento infantil, e também para aspectos relacionados à cognição e aprendizagem. Porém,

embora tenhamos salientado a necessidade de uma boa estimulação do meio ambiente, temos que tomar cuidado para não nos excedermos, pois isso, além de provocar ansiedade na criança, não irá apressar o processo de maturação do sistema nervoso. O sistema nervoso não se desenvolve de uma só vez e obedece à uma sequência. É preciso pedir para a criança o que ela é capaz de realizar, levando em consideração seu processo de maturação. (OLIVEIRA, 2000, p.20).

Conforme o exposto, além de propor estímulos corporais à criança é necessário que sejam observadas as capacidades de cada uma, planejando atividades de acordo com cada individualidade e conforme o desenvolvimento maturacional da criança. É fundamental manter o foco na criança e em seu desenvolvimento, pois as especificidades e potencialidades das crianças requerem atenção especial.

“O desenvolvimento é um processo contínuo que começa na concepção e cessa com a morte” (GALLAHUE, OZMUN E GOODWAY, 2013, p.22). Conforme destacado pelos autores, se confia muito em faixas etárias e períodos para

aquisição de determinados comportamentos, porém é necessário destacar que cada aprendiz é singular, não existe um cronograma universal para o desenvolvimento motor, cada indivíduo possui seu tempo para a aquisição das capacidades e habilidades de movimento.

Gallahue, Ozmun e Goodway (2013) enfatizam que a maturação biológica é bem específica no que se trata da sequência de aquisição de habilidades de movimento, porém somente com a experiência, ou seja, a prática através de interação com o meio ambiente (recursos e materiais para estimulação motora) é que ocorre a extensão desse desenvolvimento, de maneira individual, diferentemente para cada criança.

A classificação etária convencional do desenvolvimento proposta por Gallahue, Ozmun e Goodway (2013, p.28) define como vida pré-natal a etapa da concepção ao nascimento, considera bebê a criança de até 24 meses. Além disso, contempla a infância como o período entre dois e dez anos de idade, onde subdividem esse período em período inicial (dois a seis anos) e final da infância (seis a dez anos), a adolescência é compreendida dos dez aos vinte anos, a juventude dos vinte aos quarenta anos, a etapa da meia-idade configura-se dos quarenta aos sessenta anos e, por fim, adulto mais velho é a denominação utilizada para as pessoas com mais de sessenta anos de idade. É importante destacar que essas idades são aproximadas, podendo haver variações.

Nessa pesquisa o objetivo maior é estudar a importância dos movimentos corporais nas crianças bem pequenas, que se enquadram na categoria infância (período inicial) proposta pelos autores mencionados.

Vários são os autores que trazem em seus escritos aspectos relacionados ao movimento corporal na Educação Infantil, sob diferentes enfoques e também com variações nas denominações utilizadas. Por isso, inicialmente destaco alguns termos, defendidos por estudiosos, relacionados ao desenvolvimento psicomotor.

Para tratar do desenvolvimento motor na Educação Infantil, Negrine (2002) afirma que várias terminologias são utilizadas por diferentes profissionais, porém considera adequado que se use a terminologia “Vocabulário Psicomotriz”. Segundo o autor a expressão é utilizada “para significar todas as habilidades, atos e gestos motrizes, com ou sem a manipulação de objetos, que uma pessoa é capaz de realizar a partir da experiência adquirida” (NEGRINE, 2002, p.36).

Gallahue, Ozmun e Goodway (2013) também descrevem uma série de terminologias utilizadas para designar, ou fazer relações com o desenvolvimento motor, que considero interessante serem destacadas. Os autores destacam que os termos crescimento e desenvolvimento são utilizados frequentemente como sinônimos, porém ambos diferem-se. Crescimento está relacionado ao desenvolvimento e aumento do corpo do indivíduo na fase de maturação. Já o termo desenvolvimento “refere-se a mudanças no nível de funcionamento do indivíduo ao longo do tempo” (GALLAHUE, OZMUN E GOODWAY, 2013, p.30), ou seja, é um processo contínuo que ocorre ao longo de toda a vida do indivíduo.

“Os elementos da maturação e da experiência entrelaçados desempenham papéis chave no processo de desenvolvimento” (GALLAHUE, OZMUN E GOODWAY, 2013, p.30). Desse modo é possível perceber a necessidade do fornecimento de estímulos e experiências que favoreçam o desenvolvimento motor das crianças desde o nascimento e ao longo da vida, e tais elementos podem ser ofertados desde cedo, na escola de Educação Infantil. Por maturação, os autores referidos, entendem e definem-na como as características inatas relacionadas ao desenvolvimento biológico do indivíduo. A experiência é, portanto relacionada

a fatores no ambiente que podem alterar o aparecimento de várias características do desenvolvimento ao longo do processo de aprendizado. As experiências da criança podem afetar o ritmo de surgimento de determinados padrões de comportamento (GALLAHUE, OZMUN E GOODWAY, 2013, p.30).

Os autores ainda destacam que “os aspectos do desenvolvimento, tanto da maturação como da experiência, estão entrelaçados. Determinar a contribuição isolada de cada um desses processos é impossível” (GALLAHUE, OZMUN E GOODWAY, 2013, p.30). Dessa forma, percebo que as práticas educacionais que proporcionam movimentos corporais objetivam um trabalho de estimulação motora aos elementos que estão relacionados à maturação, tendo em vista que maturação e experiências devem andar juntas.

Embora esteja relacionado com a idade, o desenvolvimento não depende dela. A idade cronológica é o indicador de mudança mais conveniente e usado com mais frequência, mas também é o menos preciso. A idade não gera nem causa desenvolvimento; ela é um mero indicador do que aconteceu em função do processo de desenvolvimento (GALLAHUE, OZMUN E GOODWAY, 2013, p.40).

Outros termos mencionados por Gallahue, Ozmun e Goodway (2013, p.32-33) são aprendizado motor, habilidade motora, comportamento motor, controle motor, desenvolvimento motor e performance motora. Aprendizado motor é definido como uma mudança no comportamento motor devido à prática e experiência. Habilidade motora, por sua vez, se refere a algo que foi aprendido, de maneira voluntária e envolvendo partes do corpo humano. Comportamento motor abrange fatores relacionados à maturação e ao aprendizado relacionados com a performance dos movimentos. Controle motor está relacionado aos estudos neurais e físico acerca do desenvolvimento e aprendizado. Desenvolvimento motor “é a mudança contínua no comportamento motor ao longo do ciclo da vida. Ele é estudado como um “processo” e não como um “produto”.” E por fim, performance motora se trata do ato de colocar em ação alguma habilidade de movimento.

Além disso, ao realizar movimentos, utilizamos diferentes partes do corpo de acordo com o objetivo de cada um. Para isso, Gallahue, Ozmun e Goodway (2013, p.35) destacam as “habilidades motoras amplas: uso de vários músculos grandes para executar a tarefa de movimento (correr, saltar, arremessar, apanhar a bola)”, essa habilidade envolve movimentos maiores, com uso das pernas, braços, enfim, do corpo; e as “habilidades motoras finas: uso de vários músculos pequenos para executar a tarefa de movimento com precisão (escrever, digitar, tricotar, pintar retratos)”, envolvendo movimentos mais coordenados e apurados, exigindo movimentação de outros músculos, menores.

Outro aspecto a ser considerado no movimento corporal é a finalidade, o objetivo que se quer atingir com tal exercício. Para tanto Gallahue, Ozmun e Goodway (2013, p.35) consideram os diferentes propósitos dos movimentos. As tarefas de estabilidade privilegiam o “ganho ou a manutenção do equilíbrio em situações de movimento estático ou dinâmico (sentar, levantar, equilibra-se em um pé, andar em uma barra estreita)”. As de locomoção permitem que seja feito o “transporte do corpo de um ponto a outro do espaço (engatinhar, correr, dar um salto em altura)” e as tarefas de manipulação desenvolvem aspectos relacionado à transmissão de “força a um objeto ou receber força dele (bater, volear, escrever, tricotar)”.

Para Rau (2011, p.238) “a melhor época da vida para o desenvolvimento do vocabulário e da psicomotricidade ocorre do nascimento aos 5 anos de idade”, ou seja, na etapa de Educação Infantil. Portanto, a escola infantil tem um trabalho de

estimulação desses aspectos, promovendo ações que deem conta de auxiliar e colaborar no desenvolvimento integral das crianças.

O movimento é considerado muito importante para o processo de desenvolvimento motor, e esses movimentos vão se manifestando em nós seres humanos de diferentes formas, ao longo da vida. Com isso, destaco as fases do desenvolvimento motor propostas pelos autores Gallahue, Ozmun e Goodway (2013). A fase do movimento reflexo caracteriza-se por movimentos involuntários e pela atividade reflexa, e se estende até por volta do primeiro ano de vida. “Esses movimentos involuntários, combinados com a crescente sofisticação cortical nos primeiros meses da vida pós-natal, desempenham papel importante na tarefa da criança de aprender” (GALLAHUE, OZMUN E GOODWAY, 2013, p.68).

A fase do movimento rudimentar pode ser observada do nascimento até cerca de dois anos de idade, e caracteriza-se pela presença de movimentos voluntários, devido à maturação, fatores ambientais e exercício. As capacidades de movimento rudimentar

envolvem movimentos de estabilidade, como adquirir controle sobre a cabeça, o pescoço e os músculos do tronco; as tarefas de manipulação de alcançar, pegar e soltar; e os movimentos de locomoção de arrastar-se, engatinhar e caminhar (GALLAHUE, OZMUN E GOODWAY, 2013, p.70).

A fase do movimento fundamental apresentada pelos estudiosos Gallahue, Ozmun e Goodway (2013) é entendida como uma fase onde as crianças pequenas estão envolvidas de maneira ativa na exploração e experimentação de atividade corporal por meio do movimento. “É um tempo de descoberta do modo de executar uma série de movimentos de estabilidade, locomoção e manipulação, primeiramente isolados e depois em combinação com outros” (GALLAHUE, OZMUN E GOODWAY, 2013, p.70). Alguns movimentos fundamentais que podem se desenvolver nos primeiros anos de vida são as atividades de locomoção (correr, pular...), de manipulação (pegar, arremessar...) e de estabilização (equilíbrio em um só pé, andar sobre uma linha...). Muitos autores acreditam que essas habilidades relacionadas ao movimento fundamental se desenvolvem devido ao envelhecimento do indivíduo, ou seja, pela maturação.

Embora a maturação realmente desempenhe determinado papel no desenvolvimento de padrões de movimento fundamental, ela não deve ser vista como a única influência. As condições do ambiente, a saber,

oportunidades de prática, incentivo, instrução e ecologia (contexto) do ambiente, são importantes no grau de desenvolvimento das habilidades do movimento fundamental (GALLAHUE, OZMUN E GOODWAY, 2013, p.71).

Os referidos autores subdividem a fase do movimento fundamental em: estágio inicial; estágio elementar emergente; e o estágio proficiente. Destaco essa subdivisão, pois a mesma envolve o contexto das crianças com as quais a pesquisa foi realizada, sendo assim uma base teórica para entender as ações e movimentos realizados pelas crianças.

O estágio inicial, dentro da fase dos movimentos fundamentais, proposto por Gallahue, Ozmun e Goodway (2013, p.72), é onde a criança está nas primeiras tentativas de executar uma habilidade fundamental. Nesse estágio

o movimento é caracterizado pela ausência de determinadas partes ou por uma sequência inapropriada, pelo uso acentuadamente restrito ou exagerado do corpo e por uma má coordenação e fluxo rítmico. A integração espacial e temporal do movimento é insatisfatória. Em geral, os movimentos de locomoção, manipulação e estabilidade dos 2 aos 3 anos encontram-se no nível inicial. Algumas crianças podem estar além desse nível na performance de alguns padrões de movimento, mas a maioria encontra-se no estágio inicial.

Os estágios elementares emergentes podem ser diversos e relacionam-se a uma maior coordenação rítmica e controle motor das habilidades do movimento fundamental. Mesmo que os movimentos sejam mais coordenados, nesse estágio ainda demonstram-se restritos ou exagerados. “A observação de uma criança de 3 a 5 anos com desenvolvimento típico revela uma série de habilidades de movimento fundamental emergentes em vários estágios elementares às vezes distintos, às vezes sobrepostos” (GALLAHUE, OZMUN E GOODWAY, 2013, p.72).

O estágio proficiente “caracteriza-se por performances mecanicamente eficientes, coordenadas e controladas”. Com contínuas oportunidades de estímulos essas performances tendem a melhorar cada vez mais seu produto, como distância, rapidez, quantidade e precisão. Segundo os autores, a criança está nesse estágio por volta de cinco a seis anos, desenvolvendo a maioria das habilidades fundamentais. Porém, as habilidades de manipulação, que são um pouco mais complexas tendem a se desenvolver mais tardiamente, pois necessitam de habilidades visuais e motoras de maior sofisticação (GALLAHUE, OZMUN E GOODWAY, 2013, p.72).

Portanto, é essencial que sejam oferecidas atividades práticas, com exercícios de estimulação das habilidades fundamentais, pois mesmo que o desenvolvimento motor se dê por meio da maturação, o ambiente, ou seja, a prática, possui um papel considerável nesse cenário, contribuindo para o aperfeiçoamento dos movimentos corporais que estarão acompanhando cada indivíduo ao longo da vida.

Mesmo que a faixa etária do estágio que segue não faça parte do agrupamento etário analisado na investigação desta pesquisa, considero interessante destacar também essa fase do desenvolvimento.

A próxima fase de desenvolvimento motor, a fase do movimento especializado é caracterizada pela aplicação dos movimentos fundamentais para objetivos do dia a dia. “Esse é o período em que as habilidades de estabilidade, locomoção e manipulação são progressivamente refinadas, combinadas e reelaboradas para uso em situações de crescente demanda” (GALLAHUE, OZMUN E GOODWAY, 2013, p.73).

A aquisição de habilidades motoras varia durante a infância, conforme a forma que são oportunizados momentos de estímulos e práticas para o movimento corporal.

Quando o bebê, a criança, o adolescente ou o adulto têm oportunidades adicionais de prática, estímulo e instrução, em um ambiente que promove o aprendizado, a aquisição da habilidade de movimento é incrementada. A ausência dessas conveniências vai condicionar a aquisição da habilidade de movimento (GALLAHUE, OZMUN E GOODWAY, 2013, p.77).

Os autores defendem que o estímulo em ambiente seguro, a instrução e a prática são essenciais para que a criança avance pelos estágios da fase do movimento fundamental.

Os professores que trabalham com indivíduos na fase do movimento fundamental devem aprender a reconhecer e analisar as exigências da tarefa das habilidades de movimento para maximizar o êxito do aprendiz. Os professores que negligenciam essas obrigações erguem barreiras à proficiência na fase da habilidade do movimento especializado (GALLAHUE, OZMUN E GOODWAY, 2013, p.78).

Existem vários componentes que fazem parte do desenvolvimento motor, e isto é perceptível inclusive na sala de aula, ao se notar que algumas crianças apresentam dificuldade de equilíbrio, enquanto que outras apresentam dificuldade

de localização espacial. Já outras podem encontrar dificuldades com movimentos mais precisos, algumas em saltar. Portanto, há diferentes formas de trabalhar com os estímulos corporais, dependendo de cada situação e individualidade envolvidas. Dessa forma, entende-se que o ser humano

necessita ter um bom domínio corporal, boa percepção auditiva e visual, uma lateralização bem definida, faculdade de simbolização, orientação espaço-temporal, poder de concentração, percepção de forma, tamanho, número, domínio dos diferentes comandos psicomotores como coordenação fina e global, equilíbrio (OLIVEIRA, 2000, p.39).

À vista disso, faz-se necessário caracterizar cada um dos componentes que fazem parte do desenvolvimento motor: coordenação motora global, fina e óculo-manual, esquema corporal, lateralidade, estruturação espacial, estruturação temporal, equilíbrio.

A coordenação motora é a capacidade de realizar movimentos eficientes por meio da sincronia entre atividade cerebral e muscular. A coordenação global, segundo Oliveira (2000, p.41) “diz respeito à atividade dos grandes músculos. Depende da capacidade de equilíbrio postural do indivíduo”, ou seja, é uma movimentação que não exige detalhes, mas sim a ação de músculos maiores, como por exemplo, saltar, correr, lançar e chutar uma bola.

Já a coordenação motora fina conforme Oliveira (2000, p.42) “diz respeito à habilidade e destreza manual e constitui um aspecto particular da coordenação global”. Essa coordenação exige movimentos mais delicados e a ação de músculos pequenos, como por exemplo, escrever, desenhar, recortar, encaixar, abotoar. Mas, Oliveira destaca a necessidade dessa coordenação fina estar acompanhada da óculo-visual, ou seja, “a visão acompanhando o gesto da mão”, destacando que essa coordenação é fundamental para o posterior desenvolvimento da escrita. (OLIVEIRA, 2000, p.43).

O esquema corporal está relacionado à formação do “eu”, à consciência do próprio corpo como meio de interação e comunicação consigo mesmo e com o meio. Possuir um esquema corporal bem organizado “permite a uma criança se sentir bem, na medida em que seu corpo lhe obedece, em que tem domínio sobre ele, em que o conhece bem, em que pode utilizá-lo para alcançar um maior poder cognitivo” (OLIVEIRA, 2000, p.51). Segundo a autora a noção de esquema corporal não é algo que se possa ensinar ou aprender, é algo que precisa ser experienciado, é uma

construção mental que a criança vai elaborando gradualmente, de acordo com a experiência e uso que ela faz de seu corpo.

Ainda sobre o componente do esquema corporal, Oliveira (2000, p.58) cita as três etapas do esquema corporal propostas por Le Boulch, que são consideradas bastante relevantes para o estudo da psicomotricidade. A primeira etapa é “O corpo vivido”, que se estende até os três anos de idade. Esta etapa “é dominada pela experiência vivida pela criança, pela exploração do meio, por sua atividade investigadora e incessante”. A segunda etapa denominada “Corpo percebido ou descoberto” compreende a faixa etária de três a sete anos aproximadamente, onde a criança passa a perceber seu corpo. Nessa fase o espontâneo dá lugar ao controlado, propiciando um maior domínio do corpo, tendo maior refinamento da coordenação dos movimentos. Por fim, a etapa “Corpo representado” que se estende dos sete aos doze anos, caracteriza-se pela ampliação e organização do esquema corporal da criança, onde o olhar da criança não tem mais como ponto de referência a centralidade do próprio corpo, sendo estes exteriores ao sujeito, podendo a criança criar os pontos de referência para sua orientação.

Outro componente do desenvolvimento psicomotor é a lateralidade, caracterizada pela “propensão que o ser humano tem de utilizar preferencialmente mais um lado do corpo do que o outro em três níveis: mão, olho e pé” (OLIVEIRA, 2000, p.62). Este termo também está relacionado ao reconhecimento dos lados direito e esquerdo, o lado dominante apresenta maior força muscular, precisão e rapidez, mas ambos os lados se complementam. A lateralidade começa a se evidenciar desde o primeiro ano de vida, porém conforme estudos de Oliveira (2000, p.69) só podemos falar em dominância, de uma das mãos, por exemplo, a partir de cinco ou seis anos.

A estruturação espacial, por sua vez é essencial para situar-se no meio que vivemos. Oliveira (2000, p.75), citando Meur e Staes (1984, p.13), definem a estruturação espacial como:

a tomada de consciência da situação de seu próprio corpo em um meio ambiente, isto é, do lugar e da orientação que pode ter em relação às pessoas e coisas; a tomada de consciência da situação das coisas entre si; a possibilidade, para o sujeito, de organizar-se perante o mundo que o cerca, de organizar as coisas entre si, de colocá-las em um lugar, de movimentá-las.

A estruturação temporal envolve a noção de tempo, e a mesma é indissociável à noção de espaço e corpo. Para Oliveira (2000, p.85-86) “o corpo coordena-se, movimenta-se continuamente dentro de um espaço determinado, em função do tempo, em relação a um sistema de referência”. A estruturação temporal é a percepção do tempo, que permite distinguir o rápido do lento. É uma habilidade bastante complexa que se manifesta bem mais tardiamente na criança. Ainda conforme a autora, o indivíduo necessita ter capacidade para desenvolver noções de ontem, hoje, amanhã. Mas com as crianças pequenas isso ocorre de maneira diferente, pois elas não percebem a sequência dos acontecimentos, para elas tudo é presente, tendo dificuldades em distinguir passado e futuro. “É a orientação temporal que lhe garantirá uma experiência de localização dos acontecimentos passados, e uma capacidade de projetar-se para o futuro, fazendo planos e decidindo sobre sua vida” (OLIVEIRA, 2000, p.88).

Por fim, o equilíbrio “é a capacidade de manter a estabilidade do próprio corpo quando ele se coloca em várias posições. O equilíbrio é a base de todos os movimentos”. O equilíbrio é frequentemente dividido em equilíbrio dinâmico, que “refere-se à capacidade de manter o equilíbrio ao se movimentar de um ponto a outro”, e equilíbrio estático, “refere-se à capacidade de manter o equilíbrio em uma posição estacionária” (GALLAHUE, OZMUN E GOODWAY, 2013, p.286-287).

Negrine (2002, p.38), por sua vez destaca que

o desenvolvimento humano é um processo dialético e complexo, tendo como produto a inter-relação de fatores internos e externos, no sentido de que o indivíduo amadurece do ponto de vista biológico, porque aprende, e não ao contrário. Dentro dessa compreensão, a criança e também o adulto constroem seus vocabulários a partir das influências do contexto onde estão inseridos.

A partir disso, Negrine (2002) afirma que o vocabulário psicomotor de cada pessoa nunca será igual, e padrões universais devem ser desconsiderados, pois cada indivíduo possui um ritmo e interesses distintos. “Acredita-se que o vocabulário psicomotor de cada indivíduo é uma construção permanente, como é a do vocabulário linguístico e dos demais vocabulários” (NEGRINE, 2002, p.39).

Diante de todas as teorias e reflexões apresentadas, é possível afirmar que o desenvolvimento motor sofre influências diversas, desde o nascimento e ao longo da vida.

O desenvolvimento motor não é um processo estático. É não apenas um produto de fatores biológicos, mas também sofre influências das condições ambientais e das leis físicas. A interação de fatores ambientais e biológicos modifica o curso do desenvolvimento motor em bebês, na infância, adolescência e idade adulta (GALLAHUE, OZMUN E GOODWAY, 2013, p.92).

Com os estudos realizados é perceptível a importância da maturação biológica do indivíduo no processo do desenvolvimento motor, porém, volto a afirmar que a experiência deve ser uma aliada desse processo, onde propõe-se práticas corporais que sejam coerentes com o desenvolvimento físico e biológico da criança.

Em resumo, tanto a maturação como o aprendizado desempenham papéis importantes na aquisição das habilidades de movimento. Embora pareça que a experiência tem pouca influência sobre a sequência da emergência dessas habilidades, ela realmente afeta o momento em que surgem determinados movimentos e a extensão do seu desenvolvimento. Uma das grandes necessidades da criança é a prática das habilidades no momento em que estão prontas, em termos desenvolvimentais, para tirar o maior benefício delas. É duvidoso o benefício da prática especial antes da prontidão maturacional. A chave é ser capaz de avaliar com precisão o momento em que cada indivíduo está “maduro” para aprender e, em seguida, fornecer uma série de experiências de movimento educacionalmente sólidas e efetivas. Entretanto, todas as indicações apontam que as crianças mais jovens costumam ser capazes de mais do que suspeitamos, e muitos dos pontos de referência de prontidão tradicionais que temos usado podem ser incorretos (GALLAHUE, OZMUN E GOODWAY, 2013, p.91).

Percebo que estão envolvidos no desenvolvimento motor inúmeros fatores, e várias são as teorias e autores que tratam sobre o assunto, com diferentes enfoques e ideias. Porém, destaco que embora tenhamos uma infinidade de possibilidades de entender o desenvolvimento motor, todos os autores aqui citados concordam que o meio ambiente tem um papel fundamental no desenvolvimento motor da criança. Portanto, o trabalho com o corpo na Educação Infantil pode ser um aliado a esse processo, na medida em que possibilita que as crianças experienciem os mais diversos movimentos corporais, utilizando-se da ludicidade como ferramenta para essas experiências.

2.5. CORPO EM MOVIMENTO: ESTIMULAÇÃO DOS MOVIMENTOS CORPORAIS NA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A etapa da Educação Infantil é permeada por descobertas e novas construções por parte das crianças. O corpo nessa faixa etária está em constante

desenvolvimento e aperfeiçoamento. Dessa forma, o trabalho pedagógico do professor de Educação Infantil deve possibilitar estímulos a diversos movimentos corporais fundamentais do nascimento do bebê e ao longo da vida. A escola possui papel central nesse cenário, tendo em vista que as crianças passam boa parte do seu dia nas instituições escolares.

Para isso, “é necessário que a escola de Educação Infantil amplie a organização curricular para oferecer mais modelos e permitir que a criança experimente as mais diferentes formas de exteriorização corporal” (NEGRINE, 2002, p.28). Por exteriorização corporal o autor referido destaca um amplo campo de expressões que a escola deve oferecer, dentre elas a de expressão gráfica, verbal, gestual, corporal, musical, etc. Portanto, a etapa de Educação Infantil deve ser pensada de modo a permitir e promover distintas formas de exteriorização. O estímulo de movimentos corporais permite a expressão e exteriorização da criança, sendo capaz de trazer inúmeros pontos positivos para o desenvolvimento infantil.

O professor Otávio Torres³ (2018) relata sobre a importância e contribuição do esporte para a educação, destacando que o desenvolvimento das atividades físicas precocemente nas crianças, ou seja, nos primeiros seis anos de vida, tem uma contribuição considerável para o desenvolvimento global da criança. O professor destaca que nessa etapa da vida, não possui uma diferenciação clara entre o desenvolvimento motor e o desenvolvimento cognitivo da criança. Nessa fase é um forte entrelaçamento entre o desenvolvimento da motricidade e da cognição, constatando que o trabalho com o corpo pode favorecer um melhor desenvolvimento educacional.

O trabalho psicomotor com crianças bem pequenas pode possibilitar maior facilidade de socialização, cooperação, coordenação motora, além de auxiliar no desenvolvimento nas mais diversas áreas do conhecimento. Conforme destaca Rau (2012, p.148) “quando uma criança não vivencia corporalmente determinados conteúdos, ela não lhes retribui significado, condição essencial para o processo de formação de conceitos”.

O conhecimento de áreas específicas relacionadas ao desenvolvimento e à aprendizagem aponta que uma criança que tenha recebido estimulação

³ Otávio Torres é Professor da Universidade Federal do Espírito Santo, a referência foi construída com base na análise do vídeo “Porque o esporte educa” publicado em 01 de março de 2018 no espaço virtual UCSPLAY. Disponível em: <https://ucsplay.com.br/video/por-que-o-esporte-educa/> Acesso em: setembro de 2019.

inadequada nos aspectos psicomotores encontra dificuldades na aprendizagem das diferentes áreas do conhecimento (RAU 2012, p.147).

Conforme o exposto, a estimulação adequada dos movimentos corporais da criança, pode favorecer a aquisição de habilidades que posteriormente poderão auxiliar na construção do conhecimento nas várias áreas educacionais. A ludicidade, por sua vez, é uma aliada desse processo de construção, pois juntamente com a estimulação psicomotora permite o desenvolvimento das mais diversas potencialidades na criança.

As autoras Lobo e Vega (2010) enfatizam a educação motora infantil, destacando o valor das práticas corporais na Educação Infantil, afirmando que “quanto mais diversificadas, prazerosas e criativas forem, mais elementos elas terão, para auxiliar seu complexo processo de desenvolvimento”. Com isso, percebe-se que a ludicidade pode favorecer a estimulação de práticas e movimentos corporais que colaborem para a o desenvolvimento infantil de crianças bem pequenas.

Normalmente o espaço de tempo destinado ao corpo em movimento, nas escolas é na hora do recreio, tendo em vista que muitas escolas, ainda tradicionais, tratam com rigor atividades lúdicas e voltadas para a expressão corporal. Porém é fundamental abrir espaço nas escolas, para a expressão da criança e para ações que envolvam a estimulação motora.

O desenvolvimento da psicomotricidade faz-se através da evolução da criança, na sua troca com o meio, numa conquista que aos poucos vai ampliando sua capacidade de se adaptar as necessidades comuns, fazendo-se necessário para isso o espaço físico, a diversidade de material, jogos lúdicos, um ambiente arejado e agradável. (KAMILA et al., 2010, p.5)

Desse modo, a escola pode sim contribuir para o desenvolvimento da psicomotricidade nas crianças, estimulando-as com o uso de diferentes materiais e recursos, sempre buscando perceber o perfil das crianças para a partir disso, planejar algo direcionado para a formação integral das mesmas. Cada realidade observada requer uma prática diferenciada de estimulação, para isso os educadores precisam estar atentos aos detalhes presenciados no dia a dia da sala de aula.

Para Oliveira (2000, p. 36-37) a psicomotricidade “procura proporcionar ao aluno algumas condições mínimas a um bom desempenho escolar. Pretende aumentar seu potencial motor, dando-lhe recursos para que saia bem na escola.” Para a autora, o educador, tendo um bom conhecimento da criança e de seu

desenvolvimento, poderá estimulá-la “de maneira que todas as áreas como psicomotricidade, cognição, afetividade e linguagem estejam interligadas”.

Segundo Oliveira (2000, p.39)

Existem alguns pré-requisitos do ponto de vista psicomotor, para que uma criança tenha uma aprendizagem significativa em sala de aula. É necessário, que como condição mínima, ele possua um bom domínio do gesto e do instrumento. Isto significa que precisará usar as mãos para escrever e, portanto, deverá ter uma boa coordenação fina. Ele terá mais habilidade para manipular objetos de sala de aula, como lápis, borracha, régua, se estiver ciente de sua mãos como parte de seu corpo e tiver desenvolvido padrões específicos de movimentos. Deverá aprender a controlar seu tônus muscular de forma a saber dominar seus gestos. É importante, também, que ela tenha uma boa coordenação global, saindo-se bem ao se deslocar, transportar objetos e se movimentar em sala de aula e no recreio. Muitos dos jogos e brincadeiras, realizados nos pátios das escolas, são, na verdade, uma preparação para uma aprendizagem posterior. Com eles, a criança pode adquirir noções de localização, lateralidade, dominância, e conseqüentemente orientação espaço-temporal.

Desse modo, é fundamental que se desenvolvam habilidades motoras amplas e finas para as atividades que irão auxiliá-las ao longo da vida. Com essas habilidades, todos os demais movimentos e aprendizagens se tornam mais fáceis.

A fase dos zero a cinco anos é crucial para o desenvolvimento das mais diversas habilidades, é onde a criança aprende a engatinhar, andar, correr e saltar.

O corpo tem potencialidades expressivas e comunicativas que se realizam numa linguagem caracterizada por uma estrutura sua e por regras que a criança aprende a conhecer por meio de percursos específicos de aprendizagem; as experiências motoras permitem integrar as diferentes linguagens, alternar a palavra e os gestos, produzir e desfrutar música, acompanhar narrações, favorecer a construção da imagem de si e a elaboração do esquema corporal. (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015, p. 58-59)

Existe uma gama de possibilidades para que o corpo seja experienciado na escola infantil, seja por meio da brincadeira livre ou guiada, ou pela exploração dos espaços, pelo uso de instrumentos e materiais para o trabalho do desenvolvimento motor.

A escola da infância objetiva desenvolver gradualmente na criança a capacidade de ler e interpretar as mensagens provenientes do próprio corpo e dos outros, respeitando-o e tendo cuidado. A escola da infância objetiva também desenvolver a capacidade de exprimir e de comunicar por meio do corpo para alcançar e refinar as capacidades perceptivas e de consciência dos objetos, a capacidade de se orientar no espaço, de se movimentar e de comunicar segundo a imaginação e a criatividade (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015, p. 58-59).

A criança deve ter a possibilidade de vivenciar na escola de Educação Infantil, a própria corporeidade, comunicar-se, expressar-se, desenvolver sua autonomia, reconhecendo o próprio corpo e seu ritmo. Além disso, é necessário vivenciar a socialização, a interação com o grupo nesta etapa de ensino.

Conforme Finco, Barbosa e Faria (2015, p. 170) “a educação motora é, assim, uma oportunidade para promover experiências cognitivas sociais, culturais e afetivas”, onde por meio do movimento e de gestos “a criança poderá conhecer o seu corpo e explorar o espaço, comunicar e se relacionar com os outros de maneira adequada e eficaz”. Os autores também ressaltam que a “atividade motora e esportiva, sobretudo nas ocasiões em que se experimenta a vitória ou a derrota, contribui ao aprendizado da capacidade de modular e controlar as próprias emoções”. Afirmam ainda que

Através da dimensão motora, a criança encontra facilidade na expressão de situações comunicativas e desconfortos de natureza variada que nem sempre consegue comunicar através da linguagem verbal. A atividade motora praticada em ambiente natural representa um elemento determinante para uma ação educativa integrada, para a formação de futuros cidadãos do mundo, que respeitem os valores humanos, civis e ambientais (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015, p. 170).

A brincadeira é uma ferramenta que pode e deve estar associada à etapa da Educação Infantil, assim como a própria legislação desta etapa de ensino pressupõe. “Por meio da brincadeira, a criança mais nova desenvolve uma série de capacidades de locomoção, manipulação e estabilidade fundamentais” (GALLAHUE, OZMUN E GOODWAY, 2013, p.194).

O campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos” descrito na BNCC enfatiza o trabalho com o corpo como forma de exploração do mundo, expressão e interação. O corpo, as emoções e a linguagem estão entrelaçados na medida em que as crianças experimentam a corporeidade, as brincadeiras e demais atividades que envolvam a criança integralmente.

Para Finco, Barbosa e Faria (2015, p. 248)

O campo de experiência da corporeidade e da motricidade contribui para o crescimento e a maturação integral da criança, promovendo a tomada de consciência do valor do corpo, entendido como uma das expressões da personalidade e como condição funcional, cognitiva, comunicativa e de relações, a ser desenvolvida em todos os planos de atenção formativa. O conjunto das experiências motoras e corpóreas corretamente vividas

constitui uma contribuição significativa para o desenvolvimento de uma imagem positiva de si mesmo.

O ambiente lúdico na escola da infância privilegia a atividade motora, proporcionando o desenvolvimento da cognição, da socialização e da criatividade.

É preciso, portanto, conhecer e experimentar todas as formas praticáveis de jogo de conteúdo motor: dos jogos livres aos de regras, dos jogos com materiais aos simbólicos, dos jogos de exercícios aos programados, dos jogos imitativos aos populares e tradicionais (GALLAHUE, OZMUN E GOODWAY, 2013, p.250).

Atualmente temos parte da BNCC específica para a etapa da Educação Infantil, mas até então os RCNEI orientaram esta etapa da Educação Básica. Adentrando na temática desta pesquisa os RCNEI apresentam uma parte específica sobre o movimento, tendo em vista ser uma área muito importante para as crianças pequenas.

Os RCNEI enfatizam que as instituições de Educação Infantil devem proporcionar um ambiente que passe proteção e acolhimento para as crianças, onde se sintam seguras em arriscar e desafiar o próprio corpo. “Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais ele lhes possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesmas, dos outros e do meio em que vivem” (BRASIL, 1998, p.15).

Os RCNEI também fazem uma crítica ao excesso de rigidez para as atividades que envolvam o movimento, pois se percebe que em algumas instituições ainda se preza muito pela ordem e harmonia na sala de aula, e para isso acabam proibindo certas atividades para as crianças. Porém, essa é uma realidade que precisa mudar, pois as crianças precisam se expressar, tendo liberdade para usar seu corpo por meio de jogos e brincadeiras na escola infantil.

Assim, um grupo disciplinado não é aquele em que todos se mantêm quietos e calados, mas sim um grupo em que os vários elementos se encontram envolvidos e mobilizados pelas atividades propostas. Os deslocamentos, as conversas e as brincadeiras resultantes desse envolvimento não podem ser entendidos como dispersão ou desordem, e sim como uma manifestação natural das crianças. Compreender o caráter lúdico e expressivo das manifestações da motricidade infantil poderá ajudar o professor a organizar melhor a sua prática, levando em conta as necessidades das crianças (BRASIL, 1998, p.19).

Por isso, impor regras às crianças, como fazer silêncio, ficar sentados e quietos, não compõe um trabalho pedagógico voltado para a qualidade da

aprendizagem das crianças. Para Rau (2012) ao se movimentar as crianças colocam em ação o pensamento, desenvolvendo a construção de conhecimentos sobre si, sobre o outro e podendo se expressar socialmente.

O trabalho com o movimento corporal na Educação Infantil, associado à ludicidade, permite que a criança vá desenvolvendo e aperfeiçoando sua coordenação motora e equilíbrio. Dessa forma os RCNEI (1998) apontam que:

As instituições devem assegurar e valorizar, em seu cotidiano, jogos motores e brincadeiras que contemplem a progressiva coordenação dos movimentos e o equilíbrio das crianças. Os jogos motores de regras trazem também a oportunidade de aprendizagens sociais, pois ao jogar, as crianças aprendem a competir, a colaborar umas com as outras, a combinar e a respeitar regras (BRASIL, 1998, p.35).

Dessa forma, percebe-se que ao apropriar-se dos jogos e brincadeiras na escola infantil, também é proporcionado o desenvolvimento de uma série de outras habilidades e estimulações nas crianças, de maneira individual ou coletiva, na interação com as demais crianças e adultos que convivem com a mesma.

Ao permitir que ocorra a exteriorização corporal das crianças, conforme Negrine (2002, p. 70), o professor estará ajudando no desenvolvimento da criança, tendo em vista que “essa estratégia pedagógica evita: inibições; recolhimento; medo dos julgamentos do adulto, enfim, favorece a construção do vocabulário psicomotriz amplo e variado através das atividades espontâneas”.

Em conformidade com as ideias de Rau (2012, p. 241)

atividades como danças, jogos que envolvem atividades com bolas, cordas, arcos, saquinhos de areia facilitam a evolução das possibilidades do corpo, ampliando o desenvolvimento psicomotor. A coordenação motora fina também deve ser explorada e desenvolvida, porém não com atividades mecânicas, como cobrir pontilhados com linha, ou ficar horas amassando bolinhas de papel crepom, mas com aqueles que utilizam diferentes movimentos como recortar, amassar, rasgar, pintar com o dedo e com pincéis, entre outras.

Para que a efetivação de um trabalho que envolva esses aspectos, é necessário que a organização do ambiente, do tempo e dos materiais seja repensada de modo a contribuir para que as manifestações motoras infantis integrem-se em todas as atividades da rotina. Dessa forma, em conformidade com os RCNEI percebe-se que “os espaços externos e internos devem ser amplos o suficiente para acolher as manifestações da motricidade infantil. Os objetos,

brinquedos e materiais devem auxiliar as atividades expressivas e instrumentais do movimento” (BRASIL, 1998, p.39).

Os professores que atuam na área da Educação Infantil precisam estar preparados para planejar e trabalhar com uma multiplicidade de opções, tendo funções e tarefas diversas. “Em outras palavras, cabe a eles proporcionar experiências variadas às crianças: informativas, recreativas, motoras, musicais, plásticas, etc.” (NEGRINE, 2002, p.23). O autor destaca a necessidade de se organizar o ambiente de acordo com cada realidade escolar, de modo a permitir que as crianças se exteriorizem, sendo esse o objetivo básico da etapa da Educação Infantil, dando destaque também para a atividade simbólica da criança, por ser fundamental nessa etapa de ensino.

De acordo com Negrine (2002 p.47), a atividade corporal proposta nessa etapa de ensino deve ter como objetivo três aspectos essenciais: “1) oportunizar experiências corporais múltiplas e variadas; 2) estimular a vivência simbólica e 3) provocar a comunicação da criança”. Para que isso aconteça, a rotina se faz necessária “e isso significa trabalhar com rituais, pelo menos com rituais de entrada (rito adotado no início da sessão) e de saída (rito adotado para encerrar a sessão)”. Com isso, as crianças podem aprender a escutar os outros e serem ouvidas quando querem expressar-se.

Portanto, tudo que é proposto na escola infantil, que envolva a via corporal pode servir de estímulo para que o processo de maturação da criança avance, aperfeiçoando-se de modo a contribuir para o seu desenvolvimento nos mais diversos aspectos.

3. METODOLOGIA: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Todo trabalho de pesquisa requer apoio teórico. Nesta investigação os estudos foram voltados para a Educação Infantil, as infâncias que a permeiam, a ludicidade, o desenvolvimento motor e os movimentos corporais, a fim de estudar e conhecer mais sobre tais temáticas.

Dessa forma, a pesquisa bibliográfica se fez presente e fundamentou teoricamente os escritos que fazem parte desta investigação. A escolha pela pesquisa bibliográfica se deve por aceitá-la como “elaborada com base em material já publicado” (GIL, 2010, p.29) e por se valer fundamentalmente das contribuições de diversos autores sobre o tema pesquisado e como remete o citado autor “por ser indispensável nos estudos históricos.” (GIL, 2010, p.30). A pesquisa bibliográfica possibilita a fundamentação teórica do trabalho, bem como a percepção de como estão as pesquisas relacionadas ao tema que se vai buscar.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Sempre trabalhei com crianças pequenas em escolas de Educação Infantil e minha curiosidade por esta temática do movimento e ludicidade nesta etapa foi aumentando dia após dia. Por isso, desde o início dos estudos, busquei alguma possibilidade, através de estratégia metodológica, que permitisse adentrar na rotina das crianças para analisar o desenvolvimento motor estimulado pela ludicidade. Sendo assim, a metodologia de pesquisa escolhida para contemplar a construção dos dados foi a pesquisa-ação, tendo em vista a realidade observada por mim nas escolas em que trabalhei e a proposição de possíveis ações nesse cenário de investigação. Portanto, as metodologias utilizadas para desenvolver essa pesquisa consistem em pesquisa bibliográfica, juntamente com pesquisa-ação.

A pesquisa-ação, por sua vez, envolve uma “dinâmica do relacionamento entre os pesquisadores e a situação pesquisada” (GIL, 2010, p.151). O autor considera que a metodologia da pesquisa-ação tenha uma maior flexibilidade, tendo

em vista que, além dos aspectos relacionados à pesquisa, abrange também a ação dos pesquisadores e dos grupos interessados em variados momentos da pesquisa.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2003, p.14)

A metodologia da pesquisa-ação requer a cooperação, “toda pesquisa ação é do tipo participativo: a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária” (THIOLLENT, 2013, p.15). O autor também destaca a finalidade deste tipo de pesquisa, afirmando que “com a pesquisa-ação pretende-se alcançar realizações, ações efetivas, transformações ou mudanças no campo social” (THIOLLENT, 2003, p.41).

Nesse sentido, a metodologia da pesquisa-ação foi utilizada nesta pesquisa para estudar e perceber as transformações, mudanças implicadas no desenvolvimento motor de crianças bem pequenas, expostas à estímulos e atividades dirigidas envolvendo o movimento corporal e a ludicidade.

Por sua vez, Fonseca (2002, p.35) destaca que

A pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada. O processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa (p. 34). O objeto da pesquisa-ação é uma situação social situada em conjunto e não um conjunto de variáveis isoladas que se poderiam analisar independentemente do resto. Os dados recolhidos no decurso do trabalho não têm valor significativo em si, interessando enquanto elementos de um processo de mudança social. O investigador abandona o papel de observador em proveito de uma atitude participativa e de uma relação sujeito a sujeito com os outros parceiros. O pesquisador quando participa na ação traz consigo uma série de conhecimentos que serão o substrato para a realização da sua análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que a integram. A reflexão sobre a prática implica em modificações no conhecimento do pesquisador.

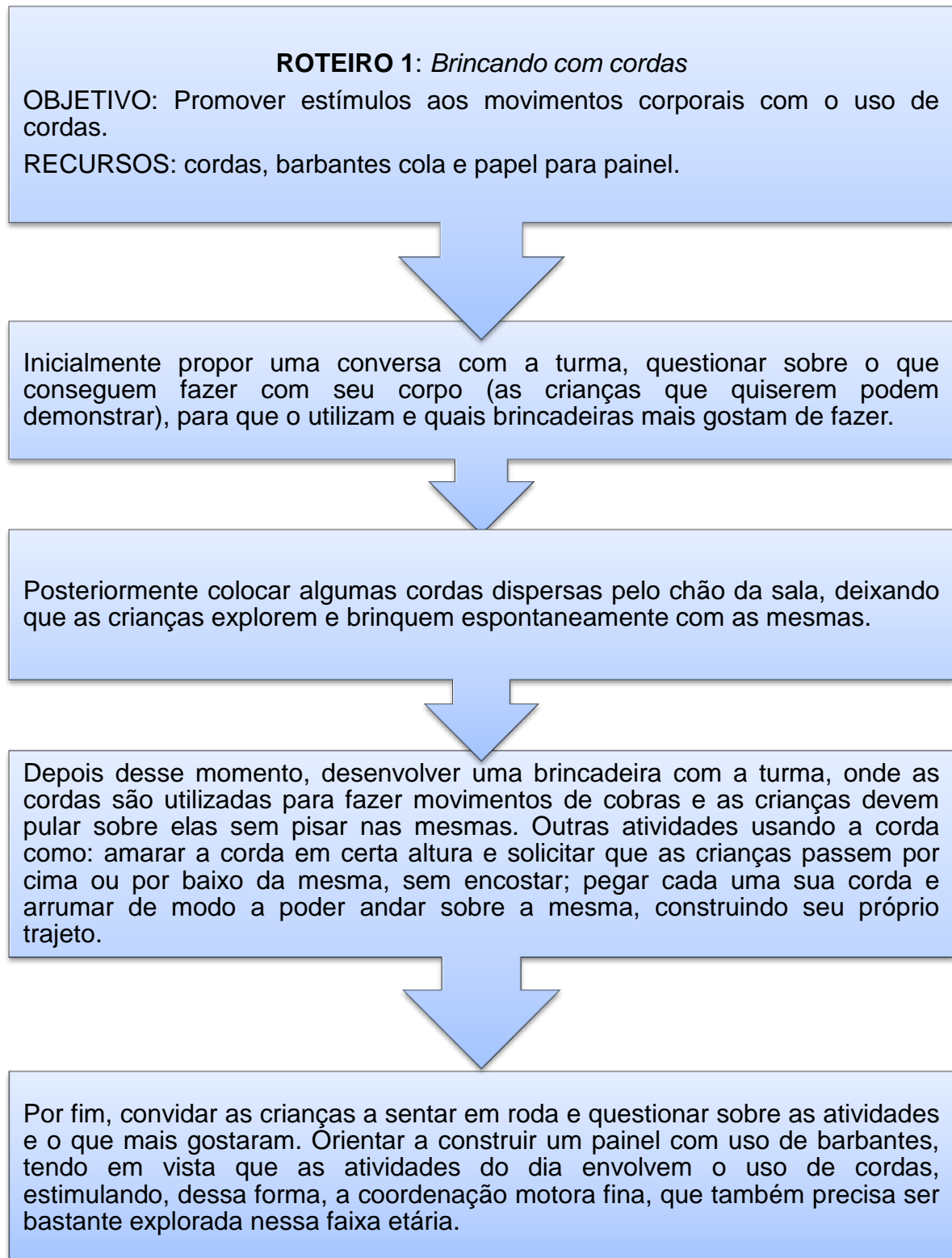
A prática da pesquisa-ação aconteceu em uma Escola de Educação Infantil, em uma turma de maternal, com cinco crianças de dois e três anos de idade. Dentre as crianças estão 04 meninas e 01 menino. Foram planejados e desenvolvidos cinco roteiros com as crianças, abordando o movimento corporal por meio de estímulos lúdicos, a fim de perceber como os participantes reagem às atividades propostas e observar possíveis contribuições das atividades, em relação à socialização,

expressão, cognição, entre outros aspectos observados no decorrer da aplicação dos roteiros.

Esses roteiros foram elaborados por mim e aplicados em duas sessões: a primeira no início do mês de setembro de 2019, durante cinco dias consecutivos e a segunda no início do mês de outubro de 2019, também durante cinco dias consecutivos. Durante o mês de intervalo entre as duas aplicações das atividades previstas nos roteiros, juntamente com a professora titular da turma, trabalhamos com diversos materiais e movimentos, a fim de proporcionar estímulos corporais. Além disso, também foram propiciados momentos para o brincar livre, bem como para atividades dirigidas, seguindo a rotina das crianças.

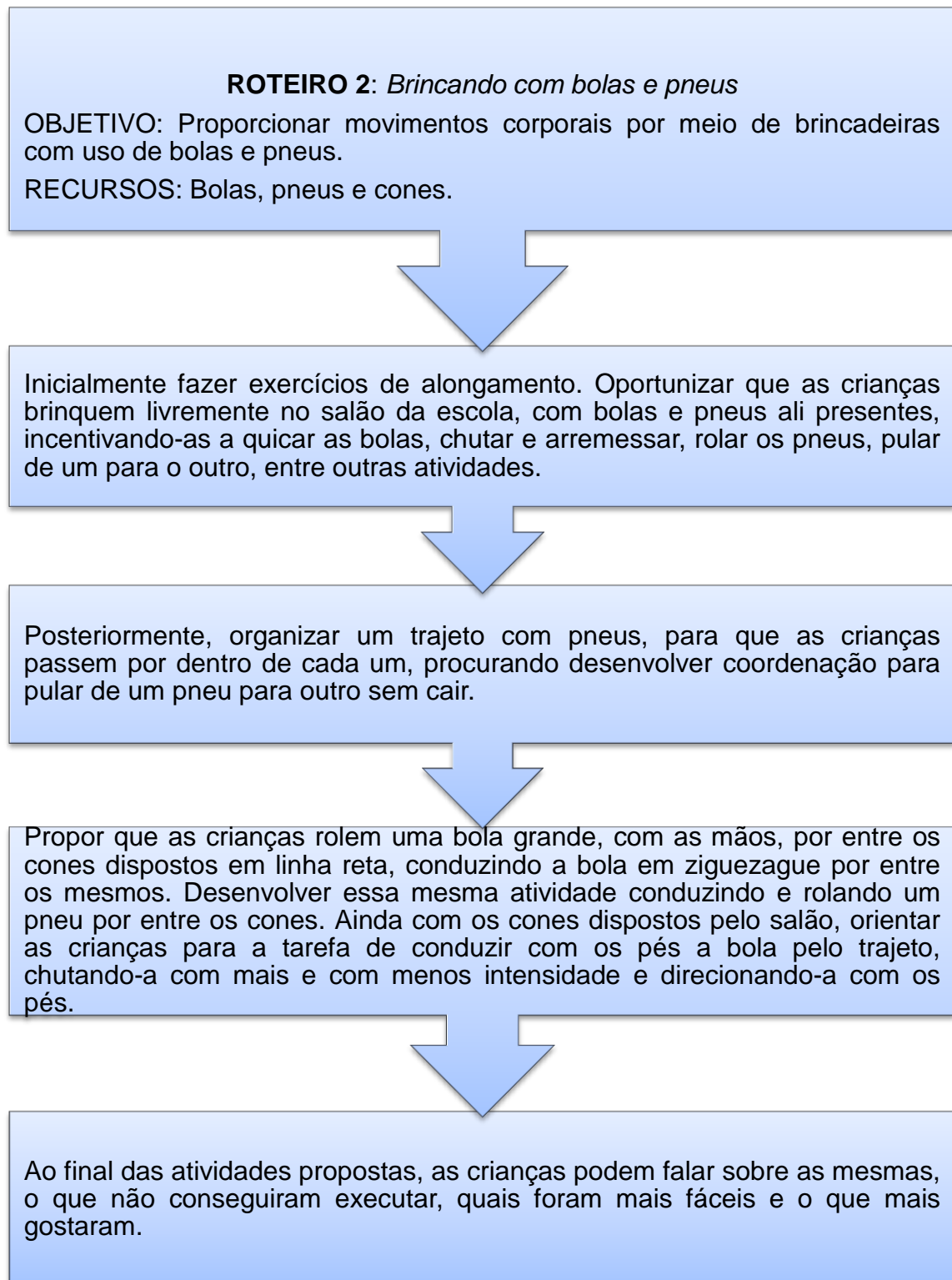
Na sequência apresento a descrição dos roteiros que serviram de base para a pesquisa-ação. Elaborei os mesmos, percebendo as necessidades e interesses das crianças, trazendo para cada roteiro um material específico para a brincadeira ou atividade dirigida. Em todas as descrições e atividades propostas, a ludicidade se fez presente, permitindo a espontaneidade das crianças nas brincadeiras. Em determinados momentos foram oportunizadas atividades dirigidos.

Figura 1 - Roteiro 1: Brincando com cordas



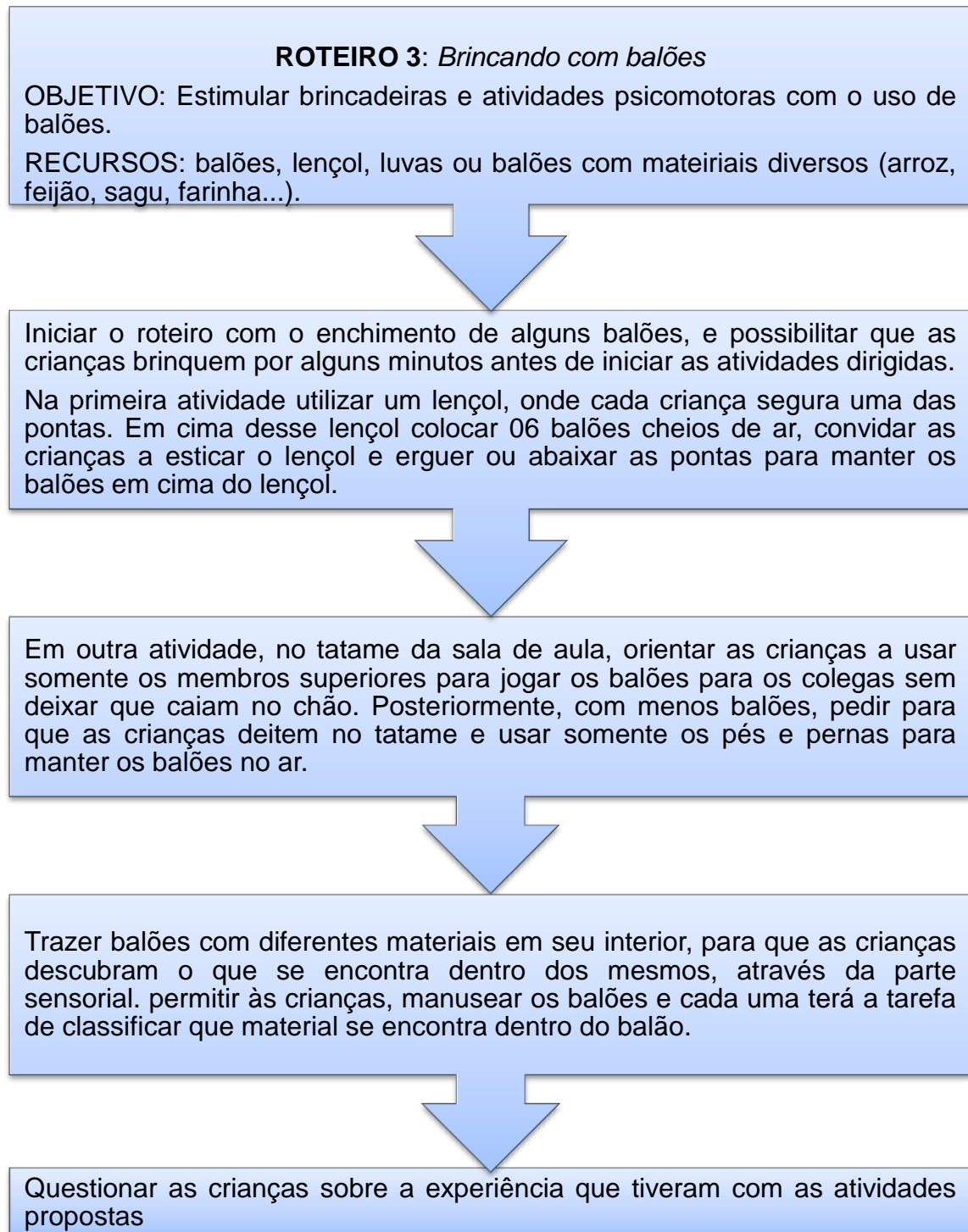
Fonte: autora (2019)

Figura 2 - Roteiro 2: Brincando com bolas e pneus



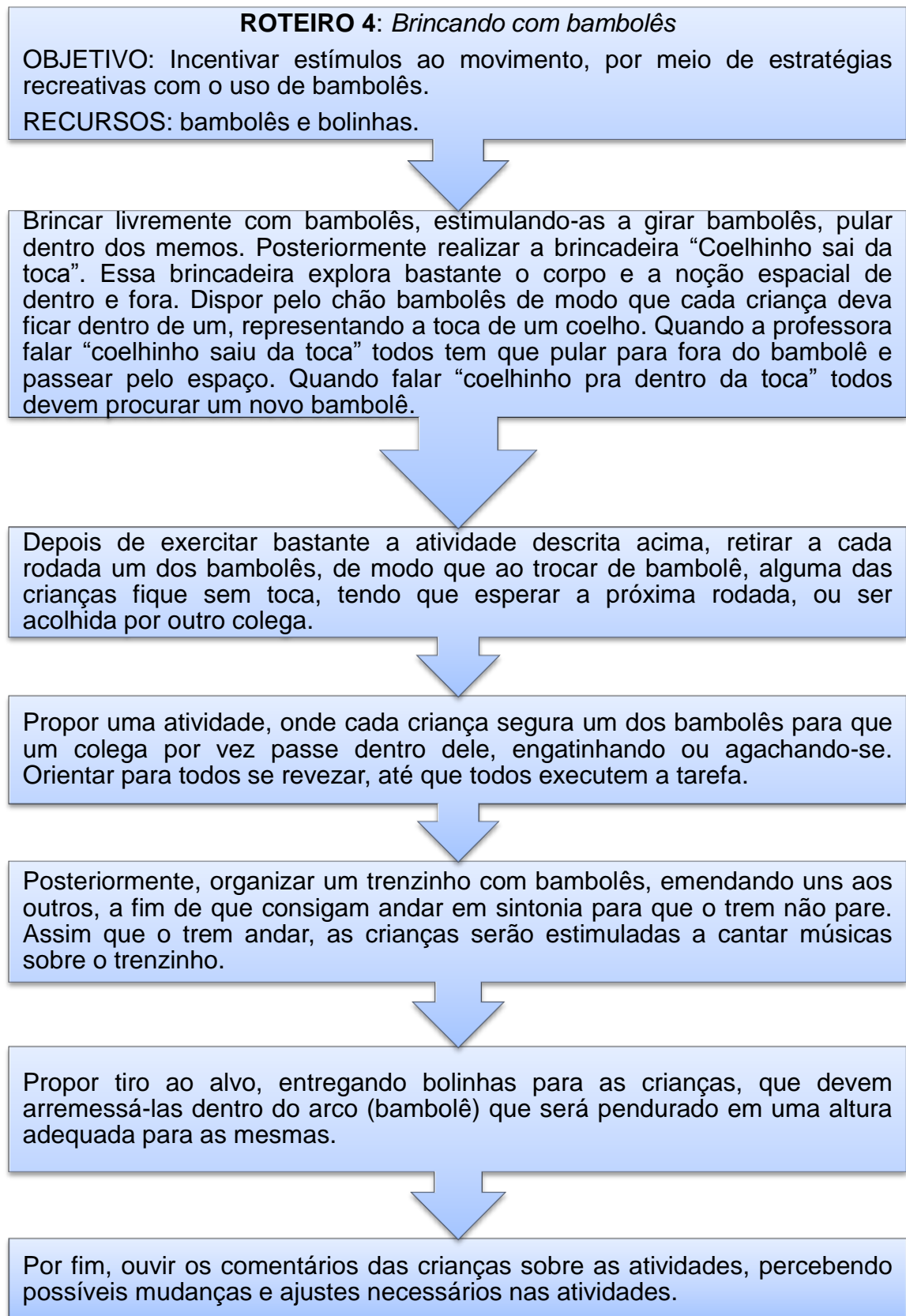
Fonte: autora (2019)

Figura 3 – Roteiro 3: Brincando com balões



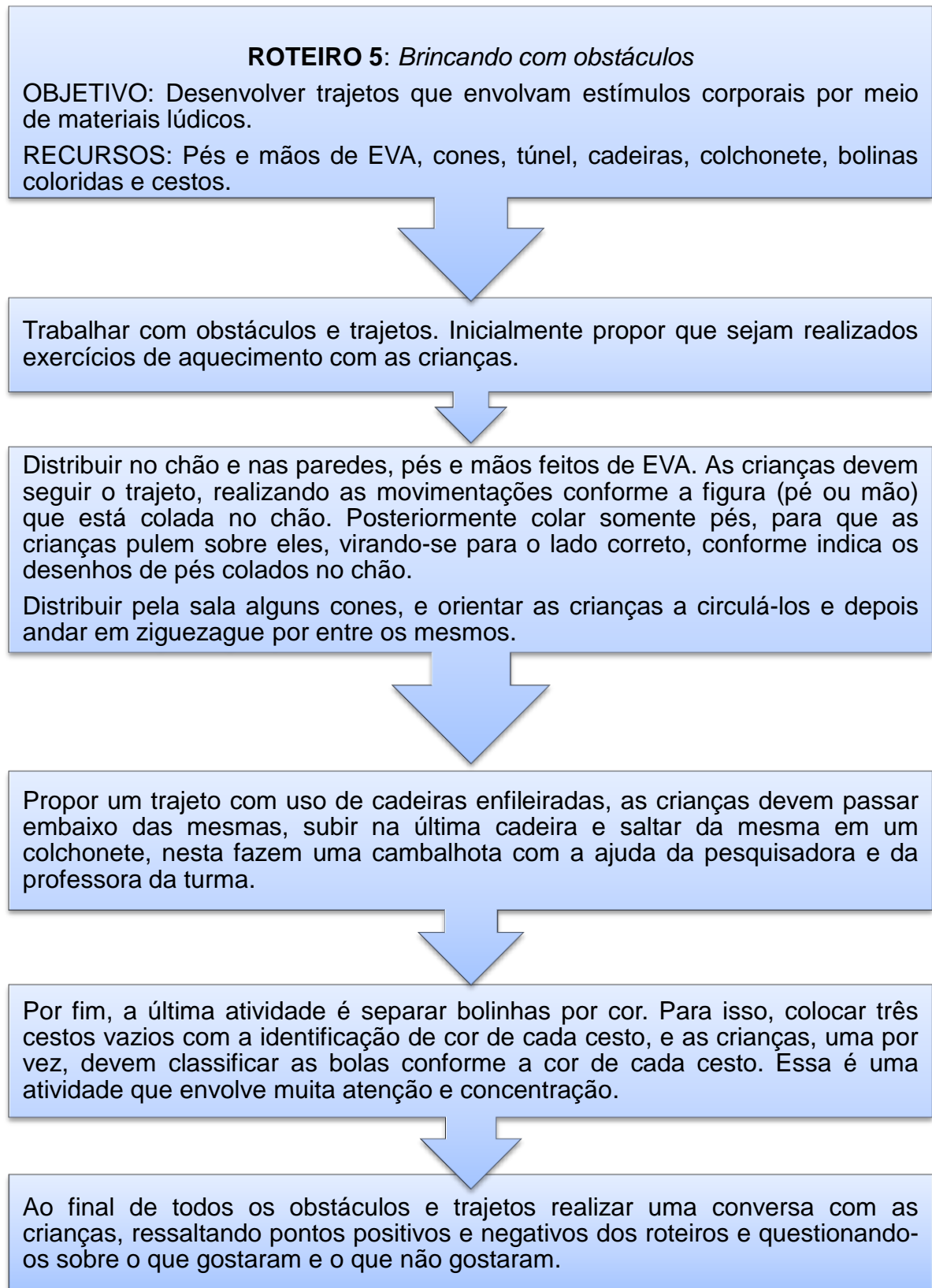
Fonte: autora (2019)

Figura 4 – Roteiro 4: Brincando com bambolês



Fonte: autora (2019)

Figura 5 – Roteiro 5: Brincando com obstáculos



Fonte: autora (2019)

A realização dos roteiros aconteceu em uma turma em uma escola pública, com cinco crianças, dentre elas 01 menino e 04 meninas. Para a análise dos resultados utilizei os codinomes: Luan, Maria, Letícia, Franciele e Joana; a fim de preservar a identidade dos participantes. As atividades foram planejadas para serem realizadas durante aproximadamente uma hora, no turno da manhã.

Levando em consideração a divisão por agrupamento etário proposta pela BNCC, as cinco crianças que participaram do estudo fazem parte do agrupamento etário das crianças bem pequenas, ou seja, com idade entre 01 ano e 07 meses e 3 anos e 11 meses (BRASIL, 2017).

Os roteiros foram planejados para acontecer em diferentes espaços da escola, tendo em vista a exploração dos mesmos. No decorrer da realização dos roteiros, percebi a necessidade de propor modificações no planejamento e nos espaços de aplicação.

Considero importante esclarecer como aconteceu o processo de construção de dados, cuja análise será detalhada no próximo capítulo. Inicialmente dediquei um tempo para a construção dos cinco roteiros, acima mencionados, levando em consideração as especificidades das crianças que seriam convidadas para participar dos mesmos. A opção pelo número de cinco roteiros se deu pelo fato de ser realizado ao longo de uma semana.

Assim que os roteiros foram elaborados, encaminhei aos pais das crianças participantes da pesquisa-ação, um termo de assentimento (Apêndice), a fim de esclarecer aos mesmos a participação dos filhos na pesquisa e os fins da mesma, solicitando também a autorização de uso da imagem dos filhos, mantendo em sigilo a identificação de cada criança.

Em cada roteiro aplicado para as crianças optei por fazer gravações de vídeo e áudio a fim de auxiliar na análise dos resultados, para isso contei com a ajuda da professora titular da turma. Ao final de todos os roteiros realizei as transcrições dos mesmos e registrei as observações e descrições fazendo uso do material de vídeo e áudio. Cada roteiro passou por uma transcrição que levou em média duas horas para ser realizada.

Ao final da segunda sessão de aplicação dos mesmos cinco roteiros de pesquisa-ação, realizei novamente a transcrição com base nas gravações feitas. Porém, nessa transcrição atentei-me mais para os avanços e as diferenças percebidas em relação à primeira sessão.

Os dados transcritos originaram o próximo capítulo desta monografia, que traz a análise e os resultados da pesquisa-ação, relacionando-a com teóricos que foram sendo estudados ao longo de todo o processo da pesquisa.

4. APRECIÇÃO DOS ROTEIROS DESENVOLVIDOS: ANÁLISES DOS RESULTADOS

Neste capítulo, descrevo e analiso os resultados obtidos por meio da aplicação dos roteiros apresentados no capítulo anterior na intenção de envolver a teoria e a prática dando origem às reflexões acerca do movimento na Educação Infantil.

4.1. EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA: BRINCANDO COM CORDAS

O primeiro roteiro proposto para as crianças foi “Brincando com cordas”. A atividade teve uma boa aceitação e todos conseguiram realizá-la, alguns com um pouco mais de dificuldades em movimentos amplos, como saltar de um lado para outro da corda, e outros com mais facilidade.

Figura 6 – Registro das crianças brincando com cordas



Fonte: autora (2019)

Ao iniciar o roteiro conversei com as crianças e solicitei que demonstrassem o que sabiam fazer com o corpo. Na primeira vez em que a atividade foi proposta todos demonstraram a mesma movimentação, tentando fazer uma “estrelinha”. Acredito que tenham optado por realizar o mesmo movimento que a primeira colega, por terem visualizado, ou seja, por imitação. No decorrer da atividade isso não voltou a se repetir, todos executaram os movimentos sem imitar algum outro colega. Na segunda aplicação da atividade cada criança apresentou autonomia para demonstrar movimentos diferentes com o uso do corpo, como erguer os braços imitando uma bailarina, erguer as pernas apoiando-se com as mãos no chão, realizar uma estrelinha, e saltar, não ocorrendo a imitação como no primeiro momento.

No momento da brincadeira livre, as crianças brincaram de arrastar as cordas, correndo e puxando as mesmas. Além disso, brincaram de saltar de um lado para o outro da corda, usando a criatividade para inventar novas brincadeiras como andar sobre a corda e também brincaram em duplas, onde cada um segurava uma ponta da corda e puxavam, semelhante à brincadeira do cabo de guerra.

Luan durante a brincadeira livre desenvolveu uma atividade de andar sobre a corda disposta no chão. Na primeira atividade, Luan ao invés de pular para não encostar na “cobra”, passou pela mesma correndo com passos longos. Na segunda vez em que a atividade foi proposta para a turma, após um mês de intervalo, Luan saltou sobre a corda, não passando correndo pela mesma como havia acontecido na primeira aplicação. Com isso, percebo que devido à exploração de atividades direcionadas, durante o mês de intervalo entre as duas sessões, e por conhecer o material e atividades do roteiro, Luan apresentou um considerável progresso em relação ao saltar.

Letícia apresentou facilidade para saltar com os dois pés na brincadeira livre do momento inicial do roteiro, demonstrou boa coordenação ao girar em círculos segurando a corda e girando-a juntamente com seu corpo. Na primeira atividade proposta, que era para saltar sobre a corda em movimentos de cobra, Letícia saltou com facilidade de um lado para outro da corda, tirando os dois pés do chão, isso se repetiu também na segunda vez em que a atividade foi proposta.

No momento destinado para brincar livremente com as cordas, Maria ficou observando os colegas e a professora, apresentando alguns momentos de distração. Na primeira atividade, de saltar sobre a corda em movimento, ela foi

realizando vários saltos, tirando os dois pés do chão, e impulsionando-se para frente e pisou várias vezes na corda. Essa repetição de movimento indica que Maria pode não possuir muita noção de espaço. Na segunda execução das atividades, apresentou maior concentração, mas ainda teve dificuldade para saltar horizontalmente sobre a corda, pisando sobre a mesma.

Franciele durante a brincadeira livre precisou da ajuda para saltar de um lado para outro da corda. Saltava tranquilamente de frente, mas para saltar de costas, voltando ao início apresentou dificuldades. Ao realizar a atividade de saltar sobre a corda em movimento, Franciele saltou inicialmente erguendo um pé e depois o outro e posteriormente saltou com os dois pés juntos. Na segunda vez em que a atividade foi proposta, Franciele não apresentou nenhuma dificuldade em saltar, impulsionando para frente, flexionando as pernas e conduzindo os braços para trás ao tirar os dois pés do chão.

Joana durante a brincadeira livre andou sobre a corda esticada no chão de maneira satisfatória, demonstrando equilíbrio e boa coordenação para colocar um pé na frente do outro. Para saltar de um lado para outro da corda, também apresentou dificuldade para saltar de costas, necessitando de ajuda. Joana, na primeira atividade, saltou adequadamente sobre a corda, e isso repetiu-se também na segunda vez em que a atividade foi proposta, após o intervalo de um mês.

Em relação ao saltar, Tani et al. (2002, p.77) destaca que “na mesma época que a criança tenha desenvolvido a habilidade de correr, ela apresenta os requisitos necessários para saltar”. Nesse sentido, Stewart (1980, apud TANI et al., 2002) divide a fase do saltar em três níveis. O primeiro é quando a criança salta mais verticalmente do que horizontalmente, usa pouco os braços, o pés normalmente não deixam a superfície simultaneamente e há uma pequena flexão dos joelhos, tornozelos e quadril, como apresentado por Maria. No segundo nível ocorre o aumento da distância horizontal e diminuição da distância vertical do salto, usa-se os braços, mas os mesmos não são estendidos para trás em preparação para o salto e há maior flexão dos joelhos, tornozelos e quadril na fase preparatória e na aterrissagem. O terceiro nível apresenta um grande aumento de flexão destes músculos e articulações, os braços, na fase preparatória são estendidos ao nível do ombro para trás e para cima, para auxiliar no movimento de saltar.

Dessa forma, constatei que a maioria das crianças que participaram da pesquisa-ação encontram-se no segundo nível em relação ao salto. Luan aparenta

ter passado do nível um para o dois nesse intervalo de um mês de estimulações entre as atividades propostas para análise. Maria ainda está no primeiro nível proposto por Tani et al. (2002), mas teve evoluções dentro desse tempo de observações. Franciele, Joana e Letícia ainda parecem estar no segundo nível, mas já apresentam alguns movimentos presentes no próximo nível.

Em outra atividade proposta, optei por pedir ajuda das crianças para segurar a corda, com isso sentem-se participantes do processo de construção das brincadeiras. As crianças foram convidadas a saltar sobre a corda, e todos apresentaram facilidade em saltar quando a mesma estava numa altura baixa. Ao erguer um pouco a corda, percebi que as crianças ergueram uma perna de cada vez para conseguir passar, todas realizando esse mesmo movimento. Posteriormente, as crianças deveriam rastejar por debaixo da corda. A maioria das crianças optou por engatinhar, mas ao solicitar que rastejassem, alguns apresentaram dificuldades, por exigir maior força nos braços. O mesmo se repetiu na segunda vez em que a atividade foi proposta.

Na atividade seguinte, as crianças deviam construir um trajeto com uma corda pequena e caminhar sobre a mesma. Nessa atividade Franciele apresentou pouco equilíbrio, talvez por realizar o percurso de maneira apressada e pelo fato de seu equilíbrio estar em fase de desenvolvimento. Luan ajustou sua corda com uma volta circular no meio, o que acabou exigindo maior coordenação e necessitando auxílio da professora. Luan teve bastante pressa, realizando passos longos, o que fez com que apresentasse dificuldades de equilíbrio ao andar. Joana precisou da ajuda, pois estava dando passos longos, mas apresentou bom equilíbrio. Letícia realizou movimentos calmos, com um pé a frente do outro e demonstrou equilíbrio, andando de braços abertos para auxiliar no percurso e no equilíbrio. Por fim, Maria participou da atividade, mas solicitou a ajuda, conseguindo realizar a mesma com êxito. Porém, percebo que Maria distrai-se facilmente, dispersando-se do foco da atividade, o que é normal para essa faixa etária.

Na segunda vez em que a mesma atividade foi proposta, as crianças no geral apresentaram um bom equilíbrio, superior ao que havia sido observado um mês antes, apresentando apenas algumas dificuldades como sair do trajeto por motivos de pressa para finalizá-lo, falta de concentração e movimentos muito rápidos, o que é considerado normal para a faixa etária de dois a três anos.

Os autores Gallahue, Ozmun e Goodway (2013) destacam que o equilíbrio é essencial para o desenvolvimento de praticamente todos os movimentos, e que está em constante aperfeiçoamento, sendo considerado normal às crianças menores apresentarem dificuldade de se equilibrar, tendo em vista que estão desenvolvendo essa noção. Os referidos autores destacam que “a visão desempenha um papel importante no equilíbrio de crianças mais novas” (2013, p.286), por isso se faz necessário propor ações que trabalhem com o equilíbrio e visão simultaneamente. Os autores ainda destacam que o equilíbrio “melhora ano após ano, com a idade. As meninas com frequência superam os meninos, em especial nas atividades de equilíbrio dinâmico, até por volta dos oito anos. A partir daí as capacidades são similares” (2013, p.285).

Na construção do painel com barbantes as crianças se interessaram bastante em realizar a atividade. Maria foi quem apresentou maior dificuldade em ajustar o barbante aos traços de cola do painel. Luan apresentou movimentos precisos, porém precisou da ajuda para colar alguns dos barbantes. Joana, Franciele e Letícia tiveram bastante facilidade em manipular o barbante. Na segunda vez em que o painel foi construído, os envolvidos na construção apresentaram facilidade em aplicar os traços de cola no papel e colar os barbantes, alguns necessitando de auxílio, mas apresentando evoluções na motricidade fina em relação ao primeiro painel.

Como já mencionado anteriormente, a coordenação motora fina conforme Oliveira (2000) envolve a habilidade de movimentação de músculos pequenos, como as mãos. Para colar os barbantes no painel, e aplicar cola no mesmo as crianças precisaram exercitar esta habilidade. Para Oliveira (p.42) “uma coordenação elaborada dos dedos das mãos facilita a aquisição de novos conhecimentos. É através do ato de apreensão que uma criança vai descobrindo pouco a pouco os objetos de seu meio ambiente.” Além disso, a coordenação fina precisa estar aliada à visão, para que se obtenha um bom desenvolvimento da atividade que está sendo realizada.

Dessa forma, a estimulação dos pequenos movimentos é fundamental desde o nascimento, pois utilizamos nossas mãos para as mais diversas atividades desenvolvidas no cotidiano. Essa estimulação nas crianças bem pequenas pode proporcionar maiores facilidades na aquisição de habilidades futuras.

Com relação à flexibilização dos roteiros, o primeiro roteiro foi planejado para ser proposto na sala de aula, porém optei por realizá-lo em espaço mais amplo e com a disponibilidade de recursos necessários. Diante disso destaco a essencial flexibilização dos planejamentos, adaptando os mesmos conforme as necessidades observadas.

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso, não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador pensar, revisando, buscando novos significados para a sua prática docente (OSTETTO, 2000, p. 177).

As ações dos docentes da Educação Infantil devem ter como foco a criança, pensando e repensando quantas vezes for necessário, a melhor forma de organizar as atividades propostas, visando à formação integral da criança.

Ao final de todos os roteiros destinei um momento para conversa, como uma forma de ritual de saída. Após o primeiro roteiro ser realizado pela primeira vez, as crianças foram questionadas sobre a atividade que mais gostaram, todos responderam que foi a da “cobrinha”, ou seja, a atividade em que foi associado o movimento da corda aos movimentos da cobra e as crianças tinham que saltar sobre a mesma. Em ambas as vezes que apliquei as atividades, fiz uma contextualização sobre a “cobrinha”, contando uma breve história, estimulando a imaginação das crianças.

A partir do momento em que a criança torna-se capaz de imaginar, ela passa a desenvolver diferentes formas de expressão, como a oralidade, a expressão plástica, a música e a expressão dramática, através das quais estabelece relações com o mundo (CRAIDY; KAERCHER, 2007, p.90).

Segundo as autoras Craidy e Kaercher (2007), em relação ao jogo simbólico, inicialmente as crianças imitam a si mesmas, posteriormente passam a envolver ações do seu cotidiano nas brincadeiras imaginárias. Ainda, as crianças podem imitar ações do mundo adulto, observando e imitando outras pessoas com quem tem contato. Crianças dessa faixa etária também brincam usando objetos reais, mas atribuindo função imaginária a eles. Esse tipo de brincadeira permite a exteriorização, socialização, interações e desinibição das crianças, possibilitando o desenvolvimento de diversas outras habilidades.

Ao realizar pela segunda vez o roteiro, e serem questionadas sobre as atividades que mais gostaram, todas as atividades foram citadas, algumas crianças citaram a “cobrinha”, enquanto que outras citaram o painel e outras o trajeto com corda. Com isso, percebi que cada um estava desenvolvendo sua autonomia para escolher o que mais tinham gostado, não apenas “indo na onda” do que os outros escolheram.

4.2. EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA: BRINCANDO COM BOLAS E PNEUS

O segundo roteiro intitulado “Brincando com bolas e pneus” foi realizado com as crianças da turma do maternal e todos vivenciaram com empolgação as atividades propostas. Porém, percebi que nas últimas atividades as crianças já estavam cansadas, o que pode ter interferido em seu desempenho.

Figura 7 – Registro das crianças brincando com pneus



Fonte: autora (2019)

Antes de iniciar o roteiro, Letícia e Maria, estavam brincando no tapete da sala e começaram a passar por baixo das minhas pernas que estavam flexionadas.

Ao questioná-las, disseram “estamos passando por baixo da ponte”. Com isso, percebe-se que muitas vezes, nem precisamos de materiais muito elaborados para estimular a imaginação e os movimentos corporais, recursos simples podem atender a várias estratégias da educação psicomotora.

Realizei com a turma, como nas demais ocasiões, um momento inicial de brincadeira livre. Ao permitir que as crianças brincassem livremente com os pneus e as bolas, as mesmas preferiram brincar com as bolas, chutando-as e correndo pelo espaço.

A primeira atividade consistia em saltar de um pneu a outro. Luan, Franciele, Joana e Letícia apresentaram um bom desenvolvimento da coordenação motora global, saltando de um pneu a outro com os dois pés. Maria apresentou dificuldades em coordenar os movimentos para saltar de um pneu para outro na primeira vez que a atividade foi proposta, necessitando retornar e fazer novamente com ajuda da professora. Luan e Letícia foram capazes de desenvolver a atividade sem precisar de ajuda para auxiliar no equilíbrio. Ao desenvolver essa mesma atividade após um mês de intervalo, com estimulações constantes nesse tempo de intervalo, todas as crianças conseguiram realizá-la sozinhas, sem precisar de ajuda, conseguindo saltar e se equilibrar muito melhor. Maria ainda apresentou dificuldades, mas teve um avanço considerável, pois na primeira vez só conseguiu realizar o movimento segurando na mão da professora.

A coordenação motora ampla permite que as crianças executem movimentos, através da ação de grandes músculos. A autora Oliveira (2000, p.41) afirma que “através da movimentação e da experimentação, o indivíduo procura seu eixo corporal, vai se adaptando e buscando um equilíbrio cada vez melhor”. Dessa forma, ao desenvolver a coordenação motora global o indivíduo vai tomando consciência de seu corpo e posturas, sendo capaz de “realizar múltiplos movimentos ao mesmo tempo, cada membro realizando uma atividade diferente, havendo uma conservação de unidade do gesto”.

Na sequência, a proposta foi que as crianças rolassem com o auxílio das mãos uma bola por entre os cones. Porém, na primeira vez em que realizei a atividade, percebi que a bola utilizada precisaria ser maior, o que poderá ser adaptado para a aplicação dos futuros roteiros. Nessa atividade, Luan realizou a tarefa, porém foi bastante apressado, o que acaba prejudicado muitas vezes o desempenho. Franciele, Letícia e Joana realizaram a atividade com mais calma e

conseguiram conduzir a bola mais facilmente. Maria teve dificuldades em conduzir a bola e apresentou momentos de desatenção, principalmente devido aos barulhos externos, o que pode ter prejudicado seu desempenho na atividade. No segundo momento desta mesma atividade, ofereci uma bola maior para as crianças. Isso ajudou bastante, e todos apresentaram maior facilidade para desenvolvê-la, maior concentração durante o percurso que estavam fazendo com a bola.

Com isso, surge a importância de utilizar materiais diversos da escola, sabendo aproveitar o que a mesma disponibiliza. Negrine (2002, p.163) é a favor de que “os materiais disponíveis também devam contribuir para que a criança possa vivenciar diferentes situações de equilíbrio corporal”. Muitas vezes temos à nossa disponibilidade nas escolas uma infinidade de materiais que acabam sendo descartados, mas que com um pouco de criatividade do professor pode ser reutilizado para um trabalho a favor da ludicidade e do movimento na Educação Infantil.

Outra tarefa proposta inicialmente no planejamento do roteiro era que as crianças rolassem um pneu em ziguezague por entre os cones dispersos pelo espaço. Porém, na primeira sessão do roteiro percebi que era uma atividade muito complexa e optei por orientar que rolassem o mesmo em linha reta, indo e voltando. Todas as crianças apresentaram facilidade em rolar o pneu, conduzindo o mesmo pelo espaço em linha reta. Porém, na segunda sessão dos roteiros orientei as crianças a conduzirem o pneu em ziguezague por entre os cones. Com isso, percebi que em sua maioria, as crianças apresentaram dificuldades em realizar o trajeto. Dessa forma, para a faixa etária dos três anos de idade, pode-se pensar em planejar atividades mais simples e ir desafiando aos poucos as crianças, conforme a capacidade das crianças.

Por fim, na última atividade, da mesma forma que a anterior, sugeri que conduzissem a bola com os pés por entre os cones, mas destaquei para as crianças que quem não conseguisse poderia chutar em linha reta. Todas as crianças optaram por chutar a bola fora do trajeto dos cones. Luan e Letícia conseguiram conduzir bem a bola com os pés, realizando movimentos mais lentos. Joana, Maria e Franciele conseguiram conduzir a bola com os pés, mas em alguns momentos precisaram usar as mãos para redirecionar a bola. As mesmas características foram apresentadas na segunda vez da atividade.

Nas atividades que envolvem o chutar, Tani et al. (2002, p.84) destaca que “um dos pré-requisitos para o domínio deste padrão é a criança conseguir assumir uma posição de equilíbrio num só pé”, e as crianças público-alvo desta pesquisa ainda não desenvolveram esta habilidade, pois nos aquecimentos para os roteiros, nas vezes em que solicitei que saltassem com um pé só ou que alongassem uma perna por vez, mantendo o peso em somente uma das pernas, precisaram procurar apoio para conseguir ficar em um pé apenas.

Ao questionar as crianças sobre qual das atividades mais gostaram, na primeira sessão Luan foi o único que soube responder, afirmando ser a do “futebol”, ou seja, a última atividade. Percebi que nesse dia as crianças cansaram mais com as atividades propostas, e ao final estavam com menos concentração. Na segunda sessão, todas as crianças citaram atividades que gostaram sendo a mais lembrada o circuito organizado com pneus, e todas foram mais participativas.

Com isso, percebo que o trabalho por meio da ludicidade e da movimentação corporal pode influenciar a participação das crianças nos mais variados momentos, bem como na socialização e interação das mesmas com outros que se fazem presentes.

4.3. EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA: BRINCANDO COM BALÕES

O roteiro “Brincando com balões” iniciou com uma atividade livre, onde as crianças puderam chutar e jogar para o ar os balões. Enquanto enchia os balões, todos eles de cores diferentes, as crianças iam falando as cores. Percebi também, que na brincadeira livre comparavam as cores para ver quais eram iguais. Na segunda sessão do roteiro Luan não quis participar do momento da brincadeira livre e foi respeitado. Logo que iniciaram as atividades dirigidas aceitou participar.

“Deve-se abrir espaço para diferenças individuais, permitindo que cada criança progrida no seu ritmo próprio” (GALLAHUE, OZMUN E GOODWAY, 2013, p.197). Ao respeitar a decisão de Luan e das demais crianças durante diversos momentos nas sessões dos roteiros, foram respeitados os ritmos e diferenças de cada um, sendo esse um aspecto essencial na etapa de Educação Infantil.

A atividade que consistia em esticar um lençol e colocar alguns balões em cima, exigia bastante concentração e movimentos leves. Ao organizar a brincadeira e pedir que segurassem as pontas do lençol, Luan fala “igual uma piscina?”,

relacionando o lençol à piscina que seria cheia de balões. A imaginação das crianças que frequentam a escola infantil é bastante fértil e relacionam acontecimentos da escola com aspectos que acontecem no cotidiano fora da escola. É necessário permitir que a imaginação e o jogo simbólico tenham um espaço na sala de aula, os professores poderiam adotar estratégias pedagógicas para permitir que isso ocorra.

Figura 8 – Registro das crianças brincando com balões



Fonte: autora (2019)

Durante a atividade na primeira sessão, Luan demonstrou movimentos precipitados e rápidos, levantando o lençol em momentos que não tinha necessidade, o que acabou prejudicando a brincadeira. Acredito que as crianças tiveram dificuldade de entender a brincadeira e de perceber que tinham que erguer as pontas para não deixar o balão cair. Letícia, Maria e Luan faziam movimentos rápidos para balançar o lençol, sem se preocupar com a possibilidade de os balões caírem. Joana e Franciele realizaram os movimentos de maneira mais leve, conforme o objetivo da atividade proposta.

Já na segunda sessão a atividade foi melhor compreendida pelas crianças, onde conseguiram manter por mais tempo os balões em cima do lençol, por meio da coordenação dos movimentos dos braços. As crianças que estavam fazendo

movimentos rápidos na primeira aplicação demonstraram mais calma e concentração nos movimentos, o que ajudou no objetivo da brincadeira.

Na sequência foi oportunizado que as crianças jogassem os balões para o ar, usando as mãos, sem deixar cair no chão. Nas duas sessões, Letícia e Franciele conseguiram segurar por várias vezes o balão no ar sem cair, conseguindo ter atenção e movimentos rápidos na atividade. Maria apresentou dificuldades em manter o balão no ar, derrubando o mesmo várias vezes, o mesmo se repetiu na segunda vez em que a atividade foi proposta. Joana teve dificuldades de jogar e manter o balão no ar, batendo no mesmo com as duas mãos para impulsioná-lo, mas jogava-o longe, não conseguindo pegar novamente. No segundo momento do roteiro, Joana apresentou maior controle em jogar para o ar o balão, mas brincou um pouco e logo não quis mais, sentando-se junto à professora. Luan conseguiu manter o balão no ar várias vezes, mas teve movimentos muito apressados em algumas vezes, prejudicando sua atividade e de alguns colegas também. Na segunda sessão, Luan não apresentou movimentos apressados melhorando os resultados na atividade proposta.

Na fase do período inicial da infância, que se estende dos dois a seis anos de idade, segundo os autores Gallahue, Ozmun e Goodway (2013, p.197) “as crianças são egocêntricas e acham que todo mundo pensa do mesmo modo que elas. Por isso, muitas vezes parecem briguentas e relutantes em compartilhar e conviver com outras pessoas”.

Em dois momentos neste roteiro houve crianças que não quiseram participar das atividades, dessa forma, solicitei que descansassem um pouco e conversei com os mesmos. Incentivei-os a brincar pedindo também aos colegas para que os convidassem. Essas estratégias funcionaram, pois logo as crianças retornaram para a brincadeira.

Gallahue, Ozmun e Goodway (2013, p.194) destacam que “as crianças são ativas e enérgicas e, com frequência, mais correm do que andam; entretanto, ainda precisam de constantes períodos curtos de descanso”. Percebi isso durante alguns roteiros aplicados, onde as crianças cansavam com o excesso de atividades e exercícios, necessitando de um pequeno descanso. Em alguns casos, aconteceu da criança pedir para sentar, pois afirmou estar cansada. Com isso, destaco que nessa idade as crianças devem estar em contato com diversas brincadeiras, livres ou

dirigidas, porém precisam também de um tempo destinado ao descanso e relaxamento.

Em relação às crianças que não querem participar da atividade ou brincadeira, Negrine (2002, p.168) afirma que “é imperativo analisar cada caso para estabelecer novas estratégias de ação que mobilizem a criança-alvo”. O autor destaca algumas estratégias para esse tipo de situação, onde sugere que sejam colocados objetos e materiais perto dessa criança e que o professor fique observando as reações da criança. Além disso, orienta para estimular que os colegas convidem a criança-alvo a brincarem juntas.

Em outra atividade, solicitei que as crianças deitassem no chão, no tatame da sala de aula, para que utilizassem somente os pés para realizar a atividade de manter os balões no ar. Todos tiveram dificuldades nessa atividade, nas duas sessões, por isso, optei por ir auxiliando a brincadeira, jogando o balão na direção dos pés das crianças, um a um, assim todos conseguiram chutar, embora às vezes de maneira descoordenada, tendo em vista que as crianças estão em fase de desenvolvimento dos movimentos corporais.

Na atividade sensorial, realizada com balões cheios de diferentes materiais (farinha, arroz, feijão, maisena, polvilho, açúcar) Luan, Letícia e Franciele, conseguiram identificar os materiais existentes no interior do balão através do tato, mexendo e explorando os mesmos. Essa atividade é uma estratégia para estimular a coordenação dos movimentos da mão, ou seja, a coordenação motora fina, pois esta está em fase de desenvolvimento nas crianças durante a infância. No princípio da infância, “o controle motor fino não se encontra completamente estabelecido, embora o amplo se desenvolva com rapidez” (GALLAHUE, OZMUN e GOODWAY 2013, p.195).

Figura 9 – Registro das crianças brincando com balões sensoriais



Fonte: autora (2019)

Embora tenham sido necessárias adaptações nas atividades no decorrer de suas execuções, as mesmas foram muito válidas, e percebi que as crianças gostaram bastante apresentaram reações positivas, inclusive questionando sobre quando teríamos novamente atividades dirigidas.

4.4. EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA: BRINCANDO COM BAMBOLÊS

O roteiro quatro, intitulado “Brincando com bambolês”, iniciou com brincadeira livre explorando os bambolês. Todos tentaram girar o bambolê na cintura, Franciele e Joana demonstraram maior agilidade nessa atividade de girar o bambolê. Luan

brincou alguns minutos e depois veio solicitar se podia esperar a próxima atividade, sentando-se para esperar.

O importante é o professor ter presente que cada criança tem um ritmo. E isso significa que determinada estratégia pode funcionar no decorrer de uma sessão com determinada criança, e com outra necessitará de muito mais tempo para que o processo seja desencadeado (NEGRINE, 2002, p.169).

Posteriormente, foi proposta a brincadeira “coelhinho sai da toca”, para isso, pintei as crianças com nariz e os bigodes de coelho. Todos gostaram de ser pintados e ficaram olhando no espelho seus rostinhos pintados. Durante a atividade, todos ficaram pulando pelo espaço, imitando coelhos.

Figura 10 – Registros das crianças pintadas de coelho



Fonte: autora (2019)

A imitação representa uma excelente atividade para as crianças pequenas, possibilitando diversos benefícios, inclusive contribuindo para o desenvolvimento da corporeidade. Por exemplo, na imitação do coelho, as crianças estão usando seu corpo para pular e se movimentar, ou então se formos imitar uma bailarina, nossos

movimentos corporais estarão entrando em ação, assim como qualquer outra imitação.

O ato de imitação favorece o processo de desenvolvimento infantil. Negrine (2002, p.40) destaca que

Esse aspecto precisa ser considerado, porque os movimentos realizados pela criança flutuam entre técnicos e simbólicos. Os primeiros são realizados como uma forma de testar suas capacidades em função dos desafios que a criança vai impondo a si mesma. Os segundos são oriundos das imagens mentais que invadem o pensamento da criança, associados à capacidades corporais que ela vai adquirindo na interação com o mundo dos objetos e dos iguais. O movimento simbólico configura o surgimento do jogo. A palavra jogo é utilizada com significado de ação de brincar.

A brincadeira proposta “coelhinho sai da toca” permite que as crianças desenvolvam maior noção espacial, trabalhando com o dentro e fora. Assim, também a noção corporal se faz presente, pois as crianças no decorrer da brincadeira foram tomando consciência do próprio corpo e relação ao espaço.

Maria apresentou um menor controle do salto, em algumas vezes não conseguindo coordenar o saltar para dentro e para fora do bambolê, o que é considerado normal por ainda estarem em fase de desenvolvimento da coordenação motora, como já mencionado anteriormente nesta pesquisa. Maria também teve dificuldade em compreender quando eram solicitados os comandos “entrou” ou “saiu” da toca, podendo possuir a noção de esquema corporal menos estabelecida. As demais crianças apresentaram um salto semelhante e demonstraram facilidade na coordenação e deslocamento por meio do saltar no espaço.

Segundo Oliveira (2000, p.62) um sintoma de esquema corporal mal estabelecido pode ser percebido “quando a criança se confunde em relação as diversas coordenadas de espaço, como em cima, embaixo, ao lado, linhas horizontais, verticais; e também não adquire o sentido de direção devido a confusões entre direita e esquerda”. Para a autora, ao trabalhar com a lateralidade e a noção espacial, torna-se mais fácil para as crianças coordenar seus movimentos no espaço. Portanto, é fundamental, que o professor de Educação Infantil promova ações que busquem essa estimulação desde cedo.

Ainda na brincadeira do coelhinho sai da toca, em cada rodada fui tirando um dos bambolês. Uma das meninas acabou recusando-se em participar da brincadeira após a retirada de sua toca, pois não queria um bambolê de outra cor. Com isso, respeitei a decisão da mesma, e fui incentivando-a a retornar para o jogo, o que

acabou acontecendo após um tempo. As crianças foram cooperativas e conseguiram dividir a toca com os demais colegas. Ao final, com apenas um bambolê no chão, todas as crianças entraram no mesmo, tendo percebido e estimulado nas mesmas a noção de espaço para dividir com os colegas.

Na atividade seguinte as crianças foram convidadas a passar engatinhando pelo bambolê, onde puderam auxiliar na mesma, segurando os bambolês para os colegas passarem. Todas as crianças apresentaram uma boa coordenação motora ao engatinhar pelo interior do bambolê. Ao passarem pelos bambolês engatinhando, na segunda aplicação dos roteiros, ocorreu a imitação de gatinhos, onde passavam pelo mesmo emitindo sons de gato. Nessa atividade, as crianças atribuíram relações do engatinhar com a ação do animal gato. Dessa forma, percebe-se como a imitação e o jogo simbólico se fazem presentes em diversos momentos do cotidiano da escola de Educação Infantil.

Conforme os autores Gallahue, Ozmun e Goodway (2013, p.195) a imaginação fértil faz parte das características cognitivas das crianças no início da infância, afirmando que as mesmas possuem “uma imaginação fantástica, que possibilita a imitação tanto de ações como de símbolos, com pouca preocupação com a precisão ou a sequência apropriada dos eventos”. As crianças dessa faixa etária imitam seres e ações usando muitas vezes somente o corpo e sua expressividade. Muitas foram as ocasiões em que presenciei este tipo de situação na prática da pesquisa-ação. Em uma dessas ocasiões, as crianças estavam brincando que passavam por um túnel, engatinhando por baixo das pernas da professora flexionadas, enquanto a mesma estava sentada. Em outra ocasião, brincavam de professora e de médico. Para a Educação Infantil é necessário permitir que a imaginação tenha seu espaço, dando possibilidades para as crianças vivenciarem papéis e se exteriorizarem.

A atividade de tiro ao alvo, prevista no planejamento do roteiro, não aconteceu na primeira aplicação dos roteiros, devido à turma estar bem cansada e pedir para descansar um pouco. Com isso, optei por deixá-la para outro momento, respeitando as crianças. Na segunda aplicação a mesma foi realizada, onde cada criança arremessou várias vezes a bolinha no arco. Durante a atividade, a distância para o arremesso foi sendo modificada conforme as necessidades observadas. Joana e Letícia conseguiram acertar a bola no arco na primeira tentativa, enquanto

que as demais crianças precisaram realizar várias tentativas. Maria apresentou dificuldade em lançar a bolinha, as demais crianças apresentaram mais facilidade.

Em relação ao ato de arremessar as crianças apresentam no geral um bom domínio do braço. Tani et al. (2002, p.80) aponta que “o arremesso envolve principalmente o braço, mas deve haver uma participação efetiva de todos os segmentos do corpo”. Dessa forma, as dificuldades encontradas no arremesso da bola por algumas crianças, deve-se principalmente pelo fato de as mesmas estarem em desenvolvimento das habilidades de movimento fundamentais, ou seja, movimentos de estabilidade, locomoção e manipulação, conforme já apontado no capítulo teórico desta pesquisa.

Por fim, fizemos um trenzinho emendando os bambolês com fita, onde todas as crianças apresentaram sintonia nos passos para que o trem fosse andando. Na medida em que o trem ia se locomovendo as crianças cantaram músicas sobre o mesmo. A musicalização na Educação Infantil também é forte aliada para as práticas pedagógicas desta etapa de ensino. Como destaca a BNCC no campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos”, as crianças “por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem” (BRASIL, 2017, p.41).

Com relação à música na Educação Infantil, os RCNEI trazem uma reflexão.

Deve ser considerado o aspecto da integração do trabalho musical às outras áreas, já que, por um lado, a música mantém contato estreito e direto com as demais linguagens expressivas (movimento, expressão cênica, artes visuais etc.), e, por outro, torna possível a realização de projetos integrados. É preciso cuidar, no entanto, para que não se deixe de lado o exercício das questões especificamente musicais.

O trabalho com música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social (BRASIL, 1998, p.49).

Dessa forma, a música pode ser integrada em várias atividades que são propostas para as crianças, permitindo uma série de vantagens no desenvolvimento integral das mesmas.

Figura 11 – Registros das crianças brincando de bambolê



Fonte: autora (2019)

Ao serem questionados sobre a atividade que mais gostaram, na primeira sessão que os roteiros foram efetuados, todos responderam “a do coelhinho”, ao questionar o porquê alguns disseram “porque adoro”, ou “porque adoro pular”. Com isso, volto a destacar o jogo simbólico e a imitação para essa faixa etária, pois as crianças sentem prazer em realizar atividades que envolvam atos de imitar. Na segunda sessão dos roteiros, ao serem questionados sobre o que gostaram, cada criança citou uma atividade, alguns falaram ter gostado de tudo.

4.5. EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA: BRINCANDO COM OBSTÁCULOS

O último roteiro “Brincando com obstáculos” foi o mais extenso para as crianças, pois haviam diversas atividades a serem executadas. O espaço foi organizado conforme a figura abaixo:

Figura 12 – Registros da organização do espaço para o roteiro 5



Fonte: autora (2019)

Com o espaço organizado para a atividade, propus exercícios de aquecimento com as crianças, solicitando que dobrassem uma perna de cada vez, saltassem algumas vezes, esticassem os braços, levassem os braços para trás das costas e pulassem de um pé só. Todas as crianças apresentaram dificuldades em equilibrar-se com um pé só.

Algumas alterações foram realizadas durante a aplicação da atividade, por exemplo, ao invés de utilizar cadeiras para que as crianças engatinhassem por baixo, optei por usar um túnel, onde fizeram o mesmo movimento que aconteceria com as cadeiras. Além disso, na atividade planejada nos roteiros, de separação das bolinhas por cor, ao invés de colocar as cores separadas em cestos, sugeri que anexassem em fitas adesivas as cores, em seu devido lugar, desenvolvendo assim a coordenação motora fina, para colar as bolinhas e a concentração e atenção para encontrar cores iguais.

Nas duas aplicações do roteiro, Luan demonstrou coordenação na atividade onde era necessário seguir o trajeto de pés e mãos de EVA anexados no chão. No

trajeto de cones e do túnel, também apresentou uma concentração e coordenação motora adequada. Na sequência, conseguiu tranquilamente subir na cadeira, saltar da mesma e realizou a cambalhota precisando de ajuda. Conseguiu identificar as cores das bolinhas solicitadas e colou as mesmas nas fitas corretas, demonstrando atenção.

Franciele teve um desenvolvimento muito bom na atividade com o trajeto de pés e mãos de EVA e também com os cones e túnel, demonstrando coordenação motora global bem desenvolvida. Saltou da cadeira para o colchonete adequadamente, mas na primeira aplicação do roteiro precisou de ajuda para realizar a cambalhota. Já na segunda sessão, a cambalhota foi realizada por Franciele sem necessitar de auxílio da professora. Além disso, conseguiu classificar e colar corretamente as bolinhas escolhidas nas devidas cores.

Joana, durante as duas sessões desenvolvidas com o mesmo roteiro, apresentou um desenvolvimento adequado na atividade com os trajetos de cones e com as mãos e pés feitos em material de EVA dispostos no espaço para serem seguidos. Além disso, desenvolveu bem as atividades propostas de engatinhar pelo túnel, subir e saltar da cadeira. Na cambalhota, precisou de auxílio, e na classificação das bolinhas por cor, classificou as mesmas corretamente.

Maria conseguiu coordenar bem os movimentos no trajeto proposto com os pés e mãos coladas no chão da sala. Ao realizar o trajeto dos cones, na primeira sessão com o quinto roteiro, não conseguiu concentrar-se e fazer o trajeto em ziguezague, mesmo orientando-a para fazer, apresentando também, pouco equilíbrio, por ainda estar desenvolvendo esse componente psicomotor. Na segunda aplicação deste roteiro, conseguiu realizar o ziguezague pelos cones, apresentando maior mobilidade. No túnel, atravessou engatinhando sem dificuldades, também saltando da cadeira facilmente, e na cambalhota solicitou ajuda na primeira sessão somente. Ao escolher as bolinhas para colar nas fitas adesivas, nas duas vezes em que o roteiro foi aplicado, Maria pegou cores que não estavam presentes, e ao invés de colar as largou em cima da fita. Isso mostra que Maria apresenta momentos de distração durante as atividades, o que foi percebido em diversos momentos durante os roteiros, atrapalhando seu desempenho, o que também é considerado normal em crianças bem pequenas. Percebo que alguns avanços aconteceram em relação ao desempenho de Maria nas atividades, principalmente no que se refere a seu interesse e concentração.

Letícia desenvolveu todo o percurso com eficiência e movimentos adequados, apresentando um saltar avançado para sua idade e mais desenvolvido que os colegas. Seguiu corretamente o trajeto proposto com pés e mãos afixados no chão, além de coordenar movimentos adequadamente ao redor dos cones e no túnel. Conseguiu subir e saltar da cadeira com facilidade, além de realizar a cambalhota sozinha, sem necessitar de ajuda como os demais colegas. Na escolha das bolinhas, escolheu as cores corretamente, colando-as nas fitas adequadas.

A educação psicomotora abrange algumas metas, sendo elas: a aquisição do domínio corporal, definindo a lateralidade, a orientação espacial, desenvolvimento da coordenação motora, equilíbrio e a flexibilidade; controle da inibição voluntária, melhorando, o nível de abstração, concentração, reconhecimento dos objetos através dos sentidos (auditivo, visual, etc.), desenvolvimento socioafetivo, reforçando as atitudes de lealdade, companheirismo e solidariedade (ROSSI, 2012, p.8).

Como destacado, percebi avanços em relação à concentração das crianças. Dessa forma, e com base nas ideias de Rossi (2012), um trabalho com o uso do movimento corporal, além de proporcionar uma série de outras vantagens para as crianças que frequentam a Educação Infantil, também pode contribuir para a concentração e atenção das mesmas, auxiliando em diversas tarefas escolares e não escolares.

Por meio de todos os trajetos e obstáculos explorados no roteiro 5, as crianças puderam vivenciar inúmeros desafios e possibilidades. Ao observar os colegas realizando os percursos, os colegas vibravam e motivavam o mesmo a finalizar. Dessa forma a coletividade, a cooperação entre a turma e o trabalho em equipe se fez um aliado para a execução das atividades.

É preciso oferecer plenitude de oportunidades para o jogo motor amplo tanto em ambientes indiretos como diretos. As experiências de movimento devem esgotar a exploração de movimento e as atividades de solução de problemas para maximizar a criatividade e o desejo de exploração da criança (GALLAHUE, OZMUN E GOODWAY, 2013, p.196).

Conforme o exposto acima é necessário permitir momentos de exploração e de expressão da criatividade de cada criança. Para isso, o professor de Educação Infantil deve planejar momentos para atividades livres, mas também para atividades dirigidas, pois ambas contribuem para o desenvolvimento motor e integral da criança.

4.6. ATIVIDADES ENVOLVENDO CORPO, MOVIMENTO E LUDICIDADE: ALGUMAS PERCEPÇÕES

Os roteiros propostos e acompanhados ao longo da pesquisa-ação com as cinco crianças de aproximadamente três anos de idade, tiveram o objetivo de relacionar o corpo em movimento com a ludicidade.

Ao analisar e refletir sobre os dois momentos em que os roteiros foram aplicados percebi que ao final da segunda aplicação as crianças apresentavam maior autonomia em suas ações, necessitando de menos auxílio nas atividades propostas. Além disso, outro aspecto que teve significativo avanço foi a socialização das crianças, onde pude perceber que a comunicação entre as mesmas durante as atividades aumentou no segundo momento em que os roteiros foram propostos. Pude perceber isso, devido às vibrações e palavras de incentivo que as crianças utilizavam para seus colegas enquanto os mesmos estavam realizando o percurso, ou atividade proposta, em grupo ou individualmente.

Dessa forma, afirmo que o trabalho com o corpo por meio da ludicidade é um forte impulsionador para o desenvolvimento da autonomia e da socialização das crianças. As interações ocorridas durante as atividades foram extremamente ricas, e possibilitaram uma gama de aprendizagens para as crianças e para mim, enquanto professora pesquisadora.

Houve também aumento da consciência corporal das crianças, por meio das estimulações proporcionadas e experimentadas nas aplicações destes roteiros. Os RCNEI destacam em relação às crianças de um a três anos de idade,

no plano da consciência corporal, nessa idade a criança começa a reconhecer a imagem de seu corpo, o que ocorre principalmente por meio das interações sociais que estabelece e das brincadeiras que faz diante do espelho. Nessas situações, ela aprende a reconhecer as características físicas que integram a sua pessoa, o que é fundamental para a construção de sua identidade (BRASIL, 1998, p.23).

É através da descoberta corporal que a criança vai conhecendo a si, ao outro e ao meio em que vive, interagindo de diversas maneiras nesse âmbito. Com isso, nota-se a necessidade de abordar atividades voltadas à ludicidade e ao movimento corporal na Educação Infantil.

Tani et.al (2002) traz aspectos teóricos sobre diversos movimentos, como o andar, o correr, saltar, chutar, entre outros. Os autores destacam que o andar

envolve uma complexa organização de movimentos, com uma contínua perda e ganho de equilíbrio dinâmico. Ainda conforme os autores, o correr se trata de uma extensão natural do andar. Portanto, a criança só aprenderá a correr após ter domínio do andar. “Com o avanço da idade, a velocidade e a amplitude de passadas aumentam gradualmente” (TANI et al., 2002, p.76). Os autores destacam o padrão imaturo do correr, que caracteriza-se “por uma corrida saltada, com oscilação para os lados”. Já o padrão maduro do correr conforme Wickstrom (1977 apud TANI et al., 2002) apresenta a inclinação do corpo para frente durante a corrida, o balançar dos braços e demais características. Percebe-se que a maioria das crianças participantes da pesquisa-ação estão em uma fase de transição entre um correr imaturo e um correr maduro, pois percebe-se que desenvolvem uma corrida bastante saltada.

Ainda segundo Tani et al. (2002, p.87) até por volta de seis a sete anos de idade o desenvolvimento motor da criança se caracteriza pela “aquisição, estabilização e diversificação das habilidades básicas”, que são o andar, correr, saltar, chutar, arremessar, rebater, quicar e receber. Portanto, é normal que os movimentos apresentados pelas crianças da faixa etária investigada estejam se aprimorando, com isso passa-se a pensar no fundamental papel das estimulações motoras por meio na ludicidade, principalmente na escola infantil, por ser o local onde a criança passa a maior parte de seu dia.

Outro aspecto percebido ao analisar os resultados obtidos por meio da aplicação dos cinco roteiros é com relação ao componente do desenvolvimento motor referente a lateralização das crianças. Para Oliveira (2000, p.70) “a lateralização é a base da estruturação espacial e é através dela que a criança se orienta no mundo que a rodeia.” Portanto ao trabalhar a lateralidade como estimulação, também estaremos estimulando o desenvolvimento da noção espacial. A lateralização bem definida, segundo a autora se desenvolve por volta de seis anos, então é normal as crianças situadas nesta pesquisa apresentarem algumas dificuldades em relação à lateralidade e a estruturação espacial, pois esses processos ainda estão em fase de desenvolvimento nessas crianças. Ao assimilar essa noção de direita e esquerda, ficará mais fácil a orientação de outras posições, como em cima, embaixo, ao lado, atrás, etc.

A brincadeira, espontânea e dirigida se fez presente em todos os momentos da pesquisa-ação, e juntamente com isso foram estimulados movimentos corporais e diversas habilidades. Segundo Negrine (2002, p.167)

a função do professor que utiliza o ato de brincar como âncora pedagógica, não se resume em apenas oferecer espaço e tempo para que as crianças brinquem, é necessário que saiba intervir para ajudar a criança a ampliar seu vocabulário lúdico, psicomotriz e linguístico.

Além disso, Negrine enfatiza o ritual de entrada em todas as sessões de psicomotricidade, pois afirma que “é o momento de estimular através da palavra, isto é, provocar a criança a realizar muitas experimentações” (NEGRINE, 2002, p.147). Para o autor o ritual de entrada “é o rito que determina o início da sessão. Professor e crianças sentam em círculo, de forma que todos possam ser vistos pelos demais que fazem parte do grupo” (NEGRINE, 2002, p.147). Tendo em vista o exposto, procurei durante todos os roteiros propostos fazer uma conversa inicial sobre o que iria ser feito durante o roteiro do dia, além de deixar que as crianças brincassem por algum tempo livremente com os materiais trazidos para o roteiro do dia.

A brincadeira permite a livre expressão das crianças, e disso nascem inúmeras aprendizagens. Nesse brincar, estão envolvidos muitos aspectos, como materiais disponíveis, espaços, provocações, estimulações, entre outros. O professor precisa estar atento a tudo isso, procurando fazer as intermediações necessárias.

Da mesma forma que o ritual de entrada é importante, também se faz necessário um ritual de saída, a fim de ouvir as crianças sobre tudo que foi proposto. O ritual de saída, segundo Negrine (2002, p.185-186) é uma forma de “encaminhamento para o encerramento da aula”, onde deve ser possibilitada “a verbalização das crianças no grande grupo sobre aquilo que realizaram no decorrer da sessão, ou ainda, sobre o que mais gostaram de realizar”. Dessa forma, em todos os roteiros destinei um tempo final para conversas, onde as crianças puderam expor o que gostaram, verbalizando e interagindo com o grupo.

Para Negrine (2002 p.180) “o professor deve ser capaz de observar seletivamente as crianças que estão sob sua tutela, para intervir fazendo com que ampliem suas experiências, estimulando-as a realizar novos movimentos técnicos e simbólicos”. O autor também esclarece que as intervenções são necessárias durante as práticas propostas, seja para resolver conflitos, para propor novas atividades,

para reorganizar espaços e materiais, sempre buscando provocar novas experiências corporais e de socialização das representações simbólicas experimentadas no decorrer das atividades, num processo sempre dinâmico.

Portanto, na Educação Infantil, ao adotar práticas pedagógicas que objetivam a exploração dos movimentos corporais e que sejam relacionadas à ludicidade, abrem-se possibilidades para as crianças desenvolverem inúmeras aprendizagens e habilidades, que poderão auxiliá-las no decorrer de suas vidas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos estudos desenvolvidos acerca da temática “movimentos corporais na Educação Infantil: estimulação por meio de roteiros lúdicos” foi possível perceber a relevância da mesma para o desenvolvimento integral da criança bem pequena. Durante a investigação, o planejamento dos roteiros foi aspecto primordial, onde por meio dele, foram oportunizadas às crianças atividades que possibilitassem o desenvolvimento de inúmeras habilidades.

Percebo que ao final da pesquisa-ação, onde foi realizado um trabalho voltado para o movimento corporal das crianças, com o uso de diversos materiais e procedimentos lúdicos, alguns aspectos e habilidades como comunicação, concentração, equilíbrio, socialização e entre outros, tiveram significativos e perceptíveis avanços.

Nesse sentido, ao estimular o movimento corporal e o brincar na Educação Infantil, os professores além de estarem estimulando o desenvolvimento motor das crianças, estarão impulsionando meios para que diversas outras habilidades sejam desenvolvidas. Habilidades essas essenciais para a vida escolar e não escolar de cada criança. Nessa perspectiva, os roteiros de pesquisa-ação em que as crianças foram convidadas a participar, ampliaram o repertório de interações e movimentos corporais, e possibilitaram a percepção para os docentes de que existem muitas formas e materiais que podem ser utilizados para práticas pedagógicas que coloquem a criança no centro do processo ensino-aprendizagem.

Tendo em vista o exposto, as escolas de Educação Infantil necessitam de novas maneiras de acolher a infância, utilizando para isso a ludicidade e o movimento corporal, de modo a permitir que as crianças tenham voz e vez para expressar-se, tanto verbalmente, como corporalmente neste espaço.

Com essa pesquisa, percebi a necessidade de ancorar a prática docente à teoria, pois por meio dessa interação é possível entender de maneira mais minuciosa o que acontece no cotidiano vivenciado na sala de aula. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica, possibilitou-me ter contato com estudos teóricos sobre a infância, o desenvolvimento motor, a ludicidade e os movimentos corporais. Esses estudos foram fortes aliados para que a pesquisa-ação se concretizasse. Ao longo de todo o processo vivido, busquei fazer relações entre teoria e prática, visando sempre conhecer mais e construir novas aprendizagens.

Algumas limitações se fizeram presentes no decorrer deste trabalho, principalmente em relação ao curto tempo destinado à pesquisa e escrita desta monografia. Com mais tempo, a pesquisa poderia ser aprofundada e enriquecida ainda mais. Dessa forma, acredito que futuros trabalhos possam vir a complementar esta pesquisa, por meio da análise da realidade vivenciada nas escolas de Educação Infantil, tendo em vista que este é um campo que precisa ser estudado, por abordar diferentes formas de ser criança e distintas observações em relação ao desenvolvimento motor.

Essa monografia contribuiu de maneira positiva para minha formação docente, possibilitando que eu me aprofundasse em temas que considero relevantes para a etapa da Educação Infantil, contribuindo dessa forma, para minha atuação profissional e de outros pedagogos. Foram muitas e enriquecedoras as aprendizagens construídas ao longo da escrita e da pesquisa desenvolvida para esse trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, tanto no âmbito profissional quanto no âmbito pessoal.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **Infâncias em Educação Infantil**. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n3/v20n3a12.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2019.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE (Brasil). **O que é psicomotricidade**. Disponível em: <<https://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-e-psicomotricidade/>>. Acesso em: 22 set. 2019.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasil, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 09 set. 2019.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasil, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm>. Acesso em: 06 set. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 2010. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 07 set. 2019.
- BRASIL. Rio Grande do Sul. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil**. 2018. Disponível em: <<http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1532.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2019.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: a etapa da Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/3_BNCC-Final_Infantil.pdf>. Acesso em 10 ago. 2019.
- CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Org.). **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Org.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. 276 p.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C.; GOODWAY, Jackie D.. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor: Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos**. 7. ed. Porto Alegre: Amgh, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184 p.

GIURIATTI, Patricia. **Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: contextos educativos para as infâncias no século XXI**. 2018. 219 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

KAMILA, Ana Paula Folador et al. **A estimulação psicomotora na aprendizagem infantil**. 2010. Disponível em: <<http://repositorio.faema.edu.br:8000/bitstream/123456789/1656/1/SOUZA%2c%20Rosani%20Aparecida%20Alves%20Ribeiro%20de%20et%20al.%20A%20ESTIMULADORA%20PSICOMOTORA%20NA%20APRENDIZAGEM%20INFANTIL.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

LOBO, Adelina Soares; VEGA, Eunice Helena Tamiosso. **Educação motora infantil: orientações a partir das teorias construtivista, psicomotricista e desenvolvimentista motora: zero a seis anos**. 2.ed. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2010.

MELO, Izabel Cristina Ferreira. **A importância da ludicidade na educação infantil**. In. Caderno Multidisciplinar de pós-graduação da UCP, Pitanga, v. 1, n. 2, p. 156-170, 2010.

NEGRINE, Airton da Silva. **O corpo na educação infantil**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2002. 234 p.

NEGRINE, Airton. **O lúdico no contexto da vida humana: da primeira infância à terceira idade**. In: Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis - RS: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade: Educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papirus, 2000.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. Curitiba: Ibpex, 2011. Disponível em:

<<http://ucs.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788582121009/pages/-2>>. Acesso em: 09 set. 2019.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **Educação Infantil**: práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem. Curitiba: Ibpex, 2012. Disponível em: <<https://ucs.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788582123508/pages/5~>>. Acesso em: 09 set. 2019.

ROSSI, Francieli Santos. Considerações sobre a Psicomotricidade na Educação Infantil. **Revista Vozes dos Vales**: Publicações Acadêmicas, Minas Gerais, v. 1, n. 1, p.01-18, maio 2012. Disponível em: <<http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2011/09/Considera%C3%A7%C3%B5es-sobre-a-Psicomotricidade-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2019.

TANI, Go et al. **Educação Física Escolar**: Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. 4. ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

APÊNDICE

TERMO DE ASSENTIMENTO DOS RESPONSÁVEIS PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

TERMO DE ASSENTIMENTO (no caso do menor)

Seu filho está sendo convidado para participar de um estudo para o Trabalho de Conclusão de Curso - TCC da graduanda Milena Chiarani, que tem como **objetivo** investigar como a estimulação de diferentes movimentos corporais associados à ludicidade, pode oportunizar o desenvolvimento motor da criança bem pequena no espaço da escola de Educação Infantil. As crianças participarão de atividades que envolvem movimentos corporais e brincadeiras, em horário em que estão frequentando a escola e sem prejuízo na rotina deles. Seu filho não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa não envolverá a publicação dos nomes das crianças, fiquem tranquilos. Será uma pesquisa para construção de dados e observações das crianças, não necessitando a identificação dos alunos. Vocês já autorizaram a escola para a utilização de imagem de seu filho(a), gostaria de utilizar fotografias de alguns momentos desenvolvidos com as crianças ao longo do estudo. Ao assinar o termo de assentimento, vocês, responsáveis pela criança, autorizam o uso de imagem de seu filho(a) no TCC. Os dados da pesquisa ficarão arquivados com a acadêmica Milena. Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela graduanda responsável, e a outra será fornecida a você. Os resultados da pesquisa serão publicados sem identificar o nome das crianças que participaram do estudo. Se você tiver alguma dúvida, pode perguntar para Milena Chiarani pelo e-mail mchiarani1@ucs.br ou telefone (54) 996836263.

Eu _____ entendi a proposta e aceito que meu filho(a) participe da investigação. Entendi que posso dizer “sim” para que ele participe, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir sem problema. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo que meu filho(a) participe da pesquisa.

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento:

_____.

_____, _____ de _____ de 2019.

Cidade