

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE – FACIS
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Criança, tarefa e meio ambiente na instituição de Ensino Infantil em
uma cidade do interior de São Paulo**

BARBARA DETONI BORBA BLANCO

**PIRACICABA
2014**

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE – FACIS
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Criança, tarefa e meio ambiente na instituição de Ensino Infantil em
uma cidade do interior de São Paulo**

BARBARA DETONI BORBA BLANCO

Orientadora: Profa Dra Rute Estanislava Tolocka

Dissertação apresentada à banca Examinadora do Curso de Pós Graduação *Stricto Sensu* da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física, na área de concentração Movimento Humano, Lazer e Educação, sob orientação da Profa. Dra. Rute Estanislava Tolocka.

**PIRACICABA
2014**

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP
Bibliotecária: Luciene Cristina Correa Ferreira CRB-8/ 8235

B639c Blanco, Barbara Detoni Borba
Criança, tarefa e meio ambiente na instituição de ensino infantil em uma cidade do interior de São Paulo. / Barbara Detoni Borba Blanco. – Piracicaba, SP: [s.n.], 2014.
135f.; il.

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências da Saúde / Programa de Pós-Graduação em Educação Física - Universidade Metodista de Piracicaba, 2014.

Orientador: Dra. Rute Estanislava Tolocka
Inclui Bibliografia

1. Educação Infantil. 2. Teoria Bioecológica. 3. Desenvolvimento. I. Tolocka, Rute Estanislava. II. Universidade Metodista de Piracicaba. II Título.

CDU 796.4

BARBARA DETONI BORBA BLANCO

**Criança, tarefa e meio ambiente na instituição de Ensino Infantil em uma cidade
do interior de São Paulo**

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a Rute Estanislava Tolocka

Orientadora: Universidade Metodista de Piracicaba

Prof.^a Dr.^a Denise Castilho Cabrera Santos

Universidade Metodista de Piracicaba

Prof.^a Dr.^a Sheila Aparecida Pereira dos Santos Silva

Universidade São Judas Tadeu

Piracicaba, 11 de fevereiro de 2014.

Dedico este trabalho aos meus pais, José Antonio e
Angela, à minha irmã Giovana e ao meu marido
Leandro, pelo incentivo, apoio e carinho infinitos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, por poder sentir Sua presença em todos os momentos da minha vida. Por saber que em Ti encontro segurança para enfrentar os desafios, alívio para minhas aflições e esperança para prosseguir.

Aos meus pais, minha base e meu porto seguro. Por me ensinarem a ter fé, a acreditar que com dedicação, persistência e amor, tudo é possível. Obrigada pelo incentivo e apoio durante todos os meus projetos de vida.

Giovana, menina que cada dia me ensina um jeito diferente de entender o mundo e suas possibilidades! Obrigada por compreender os momentos de ausência devido a este estudo!

Leandro, meu marido e amigo. Pessoa especial que me ensina a cada dia a ser melhor e mais feliz. Obrigada por fazer dos meus, os nossos sonhos, por estar ao meu lado a todo o momento, com suas palavras de incentivo, otimismo e amor.

À todos os meus familiares e amigos pelo carinho e compreensão nestes anos.

Ao Fausto Rocha, coordenador de Educação Física de Piracicaba, pelo sua colaboração. Aos amigos e alunos da Escola Municipal José Antônio de Souza, em especial às diretoras Camila, Vanessa, e à coordenadora Claudia e Bruna pelo incentivo e apoio.

À prefeitura de Piracicaba pela concessão de bolsa de estudos em parte do período do curso.

Aos amigos do NUPEM, com os quais muito aprendi e que juntos pudemos construir o nosso trabalho, compartilhando conhecimentos, experiências e cafés maravilhosos!

À Marina Donato Crepaldi, pela sua amizade sincera, pelas risadas, pelo acolhimento. Por ter sempre um abraço amigo, um sorriso no rosto e um bolo para compartilhar.

À todos os professores da UNIMEP, graduação e mestrado, minha admiração e gratidão.

À banca examinadora, professoras Denise e Sheila pelo olhar carinhoso com o estudo, suas palavras e contribuições.

Aos funcionários da secretaria Acadêmica, à Cristiane, secretária do Mestrado em Educação Física e funcionários do bloco da Educação Física, sempre dispostos a ajudar.

Às profissionais, pais de alunos e alunos que aceitaram a participação neste estudo.

À querida professora e orientadora Rute Estanislava Tolocka. Pelo acolhimento carinhoso desde o meu retorno. Pelos ensinamentos, pela forma humana e incansável de compartilhar conhecimento, pelas reflexões, pelos desequilíbrios gerados. Pelos abraços nos momentos de riso e choro.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – Brasil”.

“Por isso não tema, pois estou com você; não tenha medo, pois sou o seu Deus. Eu o fortalecerei e o ajudarei; Eu o segurarei com a minha mão direita vitoriosa” Isaias 41:10

RESUMO

As Instituições de Ensino Infantil foram inicialmente criadas para cuidar das crianças cujos pais destinavam-se ao mercado de trabalho. Entretanto, atualmente estas instituições possuem caráter educativo, compõe a primeira etapa da Educação Básica e tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança. O número de crianças atendidas neste nível de ensino é crescente, tornando a escola um dos principais ambientes para o desenvolvimento infantil. Para que o ambiente seja considerado primordial este deve ser mediado por adultos comprometidos com o desenvolvimento integral da criança, favorecendo atividades que estimulem relacionamentos interpessoais, papéis sociais e atributos pessoais de acordo com a Ótica da Teoria Bioecológica. Apesar de avanços nas propostas pedagógicas, pouco se tem investigado sobre o ambiente gerado nestas instituições. Assim este estudo analisou a o ambiente (microssistema) propiciado durante a realização de atividades cotidianas em escolas infantis, construindo a história do Ensino Infantil nesta cidade (macrossistema) e os recursos pessoais das professoras. Métodos: Trata-se de uma pesquisa de campo, do tipo exploratória verificando a os recursos profissionais e o ambiente gerado durante o cotidiano escolar de 38 turmas com crianças de zero a seis anos, pertencentes a 22 escolas municipais. O perfil das profissionais foi verificado através de um questionário e as atividades foram registradas por filmagens, com dados transcritos verificando-se os aspectos pedagógicos da atividade (instruções dadas, materiais utilizados, possibilidades de escolhas), atributos da criança (recursos, disposições e demandas), papéis sociais e relacionamentos pessoais, de acordo com pressupostos da teoria Bioecológica. Resultados e Discussão: Todas as profissionais eram do sexo feminino, a maioria com formação acadêmica em nível superior. A história do município (macrossistema) demonstrou exercer influência recíproca no microssistema. Vários tipos de atividades foram realizados como jogos tradicionais, contação de histórias, atividades livres, circuito, atividades manuais, brincadeiras e rodas cantadas. Verificou-se que 60% das relações sociais ocorreu entre a criança e a professora. Os principais atributos pessoais observados foram interesse, participação, engajamento; a habilidade motora principalmente exigido era de sentar (58%), enquanto 26% incentivou habilidades de locomoção e habilidades de manuseio foram observadas em 18%. Foram observadas treze papéis sociais diferentes. A maioria das atividades teve estilo de ensino diretivo 81%, oferecendo poucas oportunidades para as crianças explorar a criatividade e a solução de problemas. Conclusão: Os resultados demonstraram que as atividades ofereceram poucas oportunidades de socialização e prática de habilidades motoras e falta de oportunidades para tomar decisões com autonomia, o que resulta em um ambiente pobre que pode não oferecer oportunidades suficientes para as crianças a alcançar seu potencial de desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação Infantil – Teoria Bioecológica – Desenvolvimento

ABSTRACT

Institutions of Child Education were initially created to care for children whose parents worked out of home. However, currently these institutions have educational, composes the first stage of basic education and aims at the integral development of the child. The number of children enrolled at this level of education is increasing, making the school one of the main environments for child development. So that the environment is considered essential this should be mediated by adults committed to the holistic development of children, favoring activities that stimulate interpersonal relationships, social roles and personal attributes according to the Optics would Bioecological. Despite advances in pedagogical proposals, little has been investigated on the environment generated in these institutions. Thus, this study analyzed the environment (microsystem) afforded while performing everyday activities in kindergartens, building the history of this city Childhood Education (macrosystem) and the personal resources of the teachers. Methods: This is a field study of exploratory verifying professional resources and the environment generated during the daily school classes of 38 children aged zero to six years, from 22 municipal schools. The professional's resources were verified through a questionnaire and activities were recorded by filming and data were transcribed to verify the pedagogical aspects of the activity (instructions, materials, possibilities of choices), child attributes (features, provisions and demands), social roles and personal relationships, according to assumptions of the theory Bioecological. Results and Discussion: All professionals were female, most with academic training at the college level. The history of the city (macrosystem) demonstrated exert mutual influence on the microsystem. Various types of activities were performed like traditional games, storytelling, free activities, circuit, manual activities, games and sung wheels. It was found that 60% of social relations occurred between the child and the teacher. The key personal attributes were observed interest, participation, engagement; motor skill was mainly required to sit (58%), while 26% encouraged locomotion skills and handling skills were observed in 18%. Thirteen different social roles were observed. Most activities had style steering 81% teaching, offering few opportunities for children to explore creativity and problem solving. Conclusion: The results showed that the relation, child, environment and task offered few opportunities to socialize and practice motor skills and lack of opportunities to make decisions autonomously; resulting in a poor environment cannot provide enough opportunities for children to reach their developmental potential.

Keywords: Early Childhood Education - Bioecological Theory - Development

LISTA DE FIGURA

Figura 1 - Elementos do Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner	29
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - PIB municipal de 1999 a 2011	40
Gráfico 2 - Despesas municipais com Cultura e Educação.....	40
Gráfico 3 - Categoria das atividades por faixa etária.....	46

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Recursos pessoais das profissionais	43
Tabela 2 - Distribuição das classes por faixa etária, turma e crianças.....	46

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Elementos das atividades de Jogos e Brincadeiras Tradicionais	48
Quadro 2 - Elementos das atividades de Brincadeiras Cantadas	52
Quadro 3 - Elementos das atividades de Brincadeiras livres.	56
Quadro 4 - Elementos das atividades de Circuito	61
Quadro 5 - Elementos das atividades de Roda Cantada.	65
Quadro 6 - Elementos das atividades de Contação de História	67
Quadro 7 - Elementos das atividades de Alfabetização	71
Quadro 8 - Elementos das Atividades Manuais.....	73
Quadro 9 - Elementos das atividades categorizadas como "Outras"	76

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 – EDUCAÇÃO INFANTIL	16
1.1 - O surgimento das Instituições de Ensino Infantil no Brasil	16
1.2 - Atividades propostas no Ensino Infantil	21
Capítulo 2– DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A TEORIA BIOECOLÓGICA	24
Capítulo 3 - METODOLOGIA	33
3.1 Classificação do estudo	33
3.2 Participantes do estudo.....	33
3.3 Materiais e Métodos.....	33
3.4 Considerações Éticas	36
Capítulo 4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO	37
4.1 Uma história do Ensino Infantil na cidade estudada (macrossistema e macrotempo)	37
4.2 Recursos pessoais dos profissionais	42
4.3 Atividades realizadas no cotidiano da classe	45
4.4 Criança, Meio Ambiente e Tarefa	78
4.5 Influências do macrossistema na relação criança-tarefa-meio ambiente.....	83
Capítulo 5- CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	90

ANEXOS	99
Anexo A – Aprovação do Comitê de Ética da UNIMEP – Projeto “Jogos e Brincadeiras em Instituições de Ensino Infantil- em busca de autonomia e criatividade”	99
Anexo B – Aprovação do Comitê de Ética da UNIMEP – Projeto “Banco de imagens e Desenvolvimento Humano”	100
APÊNDICES.....	100
Apêndice A – Ficha de Observação da Relação o Criança - Meio Ambiente – Tarefa - Aspectos Pedagógicos	101
Apêndice B – Comprovante de submissão do artigo	103
Apêndice C – Modelo do Termo de Consentimento Livre e esclarecido.....	104
Apêndice D – Descrições da relação, tarefa, criança e meio ambiente	105

INTRODUÇÃO

O avanço econômico mundial proveniente da Revolução Industrial ocorrida no século XVIII trouxe como consequência grandes transformações sociais para as famílias, que em busca de trabalho deslocavam-se para áreas urbanas. Com essas alterações, houve a necessidade de locais para que as crianças pudessem ser cuidadas enquanto seus pais destinavam-se ao mercado de trabalho. Foi com este propósito que as creches foram criadas, a princípio com caráter assistencialista e filantrópico, visavam “guardar” as crianças, diminuir as altas taxas de mortalidade infantil e amenizar as condições de pobreza das famílias (ROSSETI-FERREIRA; RAMOM; SILVA, 2002; DIDONET, 2001).

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) passou a garantir o dever do Estado, juntamente com família, e o direito da criança à educação em creches e pré-escolas, buscando superar o caráter assistencialista das instituições e programas anteriores de atendimento à criança. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96 (BRASIL, 1996a) estabeleceu a educação infantil como primeira etapa da educação básica e evidencia a mobilização de esforços para consolidar o direito à educação infantil de qualidade e o comprometimento desta com a educação e o desenvolvimento integral da criança do zero aos cinco anos o que foi mantido na LDB nº. 12.796 (BRASIL, 2013).

A ida das crianças para as instituições de Ensino Infantil tem aumentado mundialmente (ROSSETI-FERREIRA; RAMOM; SILVA, 2002). Este aumento tem sido atribuído tanto às alterações na organização familiar (a qual necessita de um local onde as crianças permaneçam e que dividam as responsabilidades educacionais enquanto seus provedores trabalham), bem como ao impacto de um ambiente estimulante, propulsor do potencial humano, que contribui para com a socialização, aprendizado e desenvolvimento dos pequenos (GRANTHAM-MCGREGOR *et al.* 2007; BRASIL, 2006; MOREIRA; BIASOLI-ALVES, 2007, ALVES; VERÍSSIMO, 2007).

No Brasil, a proporção das crianças de dois a três anos matriculadas em estabelecimentos de ensino é de 33,9%, e de 78,2% para as crianças de quatro a cinco anos de idade de acordo com IBGE (2010). Porém, de acordo com metas previstas no

Projeto de Lei n. 8.035/2010 (Brasil, 2010) que trata sobre o Plano Nacional da Educação, o atendimento às crianças desta faixa etária deve ser expandido abrangendo 100% das crianças de quatro a seis anos até 2016 e 50% das daquelas com no máximo três anos até 2020.

Por isto o Ensino Infantil deve ser cada vez melhor e garantir maiores oportunidades para que a criança se torne um cidadão de direito, inserido em sua cultura através de práticas educativas, que atendam às suas necessidades, explorando seu potencial e contribuindo para sua qualidade de vida. (LIMA; BOHERING, 2006; FIGUEIRAS, *et al.* 2005, BRASIL, 2006; 1998).

A qualidade do Ensino Infantil tem sido observada em diversos estudos (CAMPOS *et al.*, 2011; LIMA; BHERING, 2006), que destacam que as práticas educativas têm sido um dos problemas encontrados nas instituições, acompanhado da má formação profissional, currículo, infra estrutura e relacionamento com a família. Apesar de muitos avanços provenientes da criação de documentos legais direcionando aspectos da educação infantil em prol de uma melhor qualidade deste nível de ensino (BRASIL, 1998; BRASIL; MEC; SEB, 2006; MALTA; ROSEMBERG, 2009) ainda é preciso se atentar a alguns aspectos observados no cotidiano destas instituições, já que estes embora sirvam de parâmetros não tem conduzido à mudanças nestes locais.

Bonome-Pontoglio e Marturano (2010); Batista (1998) observaram que o cotidiano escolar contém rotinas pouco flexíveis, onde prevalecem atividades de alimentação, higiene e sono, com muito tempo de espera. Há indícios de carência de atividades lúdicas que incentivem a movimentação das crianças, exploração do ambiente e a interação entre elas sugeriram os achados de TOLOCKA; BROLO, 2009; FARIA *et al.*, 2010; RIVERDITO *et al.* 2013)

Outros subsídios para esta discussão podem ser conseguidos pela análise da organização do ambiente físico, o que, segundo Lima e Bhering (2006), pode fornecer informações relevantes sobre a qualidade e a quantidade das interações estabelecidas entre as crianças, crianças e profissionais e os materiais disponíveis para as atividades.

Assim, tornaram-se as escolas um dos principais ambientes para o desenvolvimento da criança, ficando atrás apenas do lar. Todavia, para que para que

um ambiente seja considerado primordial para o desenvolvimento, de acordo com Bronfenbrenner (2005), as atividades realizadas devem ser mediadas por profissional comprometido com o desenvolvimento da criança, visando a exploração de atributos pessoais (habilidades cognitivas, sociais, psicológicas, motoras, características físicas, dentre outros), estabelecimento de relações interpessoais, e possibilidade de vivência de papéis sociais.

Desta forma, tendo em vista que o número de crianças atendidas por instituições de Ensino Infantil é cada vez maior e que pesquisas apontam que o caráter assistencialista destas instituições ainda é priorizado em detrimento às ações pedagógicas, com escassez de atividades lúdicas na rotina escolar, há necessidade de se conhecer melhor o ambiente da escola, verificando como é o ambiente propiciado pelas atividades pedagógicas cotidianas realizadas com as crianças neste nível de ensino.

Logo, o objetivo geral deste estudo foi analisar o ambiente propiciado às crianças durante a realização de atividades cotidianas em escolas infantis, sendo delineado os seguintes objetivos específicos:

- construir uma história do Ensino Infantil nesta cidade (macrossistema);
- averiguar recursos pessoais de professoras que atuam diretamente com as crianças no Ensino Infantil (sexo, formação acadêmica, e experiência profissional) relacionando-os às atividades oferecidas às crianças;
- verificar a relação criança, meio ambiente imediato e tarefa (atividades realizadas) no cotidiano em Instituições de Ensino Infantil, observando se este microssistema propicia vivências que favorecem o desenvolvimento da criança.

Para buscar entender esta relação, este estudo traz no seu primeiro capítulo o caminho das instituições de Ensino Infantil desde a sua criação, seguindo para os dias atuais, em que estas instituições passaram a compor Educação Básica no Brasil e ser um direito à criança, tendo como objetivo principal o desenvolvimento integral da mesma. As características do atendimento nestas instituições são apresentadas por estudos realizados, assim como as atividades propostas discutidas devido à sua

relevância no âmbito educacional para que este ambiente torne-se primordial para o desenvolvimento da criança.

O segundo capítulo explicita a teoria Bioecológica de Bronfenbrenner (1992) a qual orientou as análises de diversos estudos nas instituições de Ensino Infantil, principalmente com atividades de jogos e brincadeiras e que devido à sua característica ecológica permite analisar o ambiente de forma mais natural, trazendo significantes informações para este estudo.

O terceiro capítulo traz os procedimentos metodológicos que envolveram esta pesquisa, trazendo a classificação deste estudo, participantes, materiais e métodos e as considerações éticas.

Os resultados e discussões dos dados são apresentados no quarto capítulo, no qual se retratam as características macrossistema (cidade onde na qual estas instituições pertencem) ao longo do macrotempo, já que de acordo com pressupostos da teoria utilizada, os ambientes estão aninhados e se interferem mutuamente ao longo do tempo (cronossistema). Em seguida são apontados os dados referentes à formação profissional de professoras atuantes no Ensino Infantil deste local.

As atividades observadas neste estudo estão presentes no subitem seguinte, sendo descritas tanto de acordo com as categorias observadas e por faixa etária. Para cada categoria são apresentados quadros com os elementos observados durante as atividades e que abordam de maneira resumida os dados coletados através das fichas de análise da criança (através de seus atributos pessoais), relacionamentos interpessoais, aspectos pedagógicos da aula (materiais, estilos de ensino, possibilidades de escolha). Este capítulo encerra-se com a discussão referente à relação criança, meio ambiente e tarefa, buscando compreender como tem sido considerada para atingir o objetivo do Ensino Infantil.

Por fim são apresentadas as considerações finais, no qual se salienta a necessidade de considerar a relação da criança ambiente e tarefa nas instituições de Ensino Infantil, já que o desequilíbrio entre estas partes pode não favorecer o desenvolvimento da criança frequentadora do Ensino Infantil.

1 – EDUCAÇÃO INFANTIL

1.1 - O surgimento das Instituições de Ensino Infantil no Brasil

Grandes alterações em toda sociedade puderam ser observadas a partir da transição do feudalismo para o capitalismo iniciado na Europa a partir do século XVIII. A Revolução Industrial e o processo de urbanização possibilitaram às mulheres oportunidade de trabalhar nas fábricas e máquinas. Os centros urbanos recebiam cada vez mais famílias, que deixavam o campo em busca de melhores condições de trabalho e ascensão social diante do novo sistema econômico que se instaurava. Com isso, a estrutura familiar também era modificada, passando de estendida e para nuclear. Assim, o cuidado, a educação, a transmissão de costumes, valores, regras, deixava de ser transmitido apenas pelas relações familiares e comunitárias (MOREIRA; BIASOLI-ALVES, 2007; ROSSETI-FERREIRA; RAMON; SILVA, 2010).

Para sobreviver a este sistema econômico e às crescentes demandas de trabalho e turnos oferecidas pelas indústrias, não somente trabalho do homem e da mulher era requerido, mas o trabalho infantil também era utilizado em algumas indústrias. Contudo, os pais eram obrigados a deixar as crianças pequeninas, que ainda não tinham condições de trabalhar, sozinhas em casa, o que aumentava os níveis de mortalidade infantil (DIDONET, 2001).

Os mesmos fatores históricos que influenciaram a origem das creches na Europa também contribuíram para o surgimento destas instituições no Brasil, porém aqui, a condição de escravidão e pobreza faziam com que estes locais cuidassem também de crianças abandonadas, órfãs, de mães solteiras ou vítimas da exploração sexual ou filhos de escravos deixados com esperança de uma vida melhor. Denominadas “Casa das Rodas” ou “Roda dos enjeitados” estas entidades eram mantidas por religiosos que encaminhavam as crianças para adoção, outras instituições caritativas ou as conduziam para ofícios, preparando-as como mão de obra barata. (DIDONET, 2001; OLIVEIRA, 1988).

Segundo Kramer (2001), no período entre 1874 a 1889 já era possível observar alguns projetos filantrópicos realizados por grupos particulares ao atendimento da

criança. A elevação da taxa de mortalidade, desnutrição e acidentes domésticos chamaram a atenção de grupos religiosos, médicos higienistas e associações de damas beneficentes, que se organizaram de maneira filantrópica, caritativa e assistencial, fornecendo alimentação, cuidado e higiene às crianças.

Mesmo com a mobilização destes grupos, as ações realizadas eram insuficientes e esbarravam em carência de mão de obra qualificada para cuidar de tantas crianças ao mesmo tempo, falta de espaço físico adequado e não dispunham de apoio ou interesse do poder público. (DIDONET, 2001; KRAMER; 2001). Outro tipo de trabalho surgiu por aquelas que não se renderam à ocupação nas fábricas e vendiam seus serviços às mães operárias, cuidando em suas próprias casas, de maneira informal, das crianças enquanto os pais trabalhavam (ROSEMBERG, 1984; PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Neste mesmo período, modalidades de instituição se instalavam no Brasil com influência daquelas criadas na Europa, no século XVIII, ampliando discussões sobre a importância destes locais para o público infantil. As escolas maternais, provenientes do modelo francês, não conseguiram exercer a função pedagógica a que se propuseram devido à tradição assistencialista adotada no Brasil para atender as crianças pobres e filhas de operários. Ao mesmo tempo, voltados para os filhos daqueles com maior poder aquisitivo, o *Kindergarten* ou Jardim de Infância, modelo de instituição educativa criada na Alemanha em 1940, por Guilherme Froebel, chegou ao Brasil em 1875 e visava ao desenvolvimento integral da criança. Porém, a falta de conhecimento dos objetivos da pré-escola e da sua função educativa fez com que políticos e educadores associassem os jardins de infância às casas assistenciais e de caridade presentes na época, diferenciando-se pela classe social que atendiam (KISHIMOTO, 1988).

O Estado não garantia meios de subsistência para estas crianças alegando ser de responsabilidade dos pais ou parentes prover condições até que as crianças pudessem se manter. De acordo com Rosenberg (1984) novas propostas e reivindicações de movimentos sociais urbanos, principalmente grupos feministas, fizeram surgir a partir da década de 60 um novo ciclo de expansão das creches e revisão do seu significado, pressionando o Estado e empresas privadas. Após o golpe

militar de 1964, muitos movimentos tornaram-se presentes, destacando-se aqueles feministas ou de mulheres, cuja reivindicação a respeito das creches estava sempre presente.

Foi nas décadas de 70 e 80, ao final o regime militar, que a grande atuação de diversos movimentos sociais organizados pela expansão dos serviços oferecidos ao atendimento da criança teve conquistas. Para os trabalhadores, apesar da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) obrigar as empresas até a década de 70 a manter berçários durante o período de amamentação nos locais de trabalho, a falta de fiscalização ou punição fazia com que a lei fosse descumprida, segundo Kramer (2001).

Pela primeira vez a Constituição brasileira (BRASIL, 1988) fez referência específica à criança e definiu que a educação, subordinada ao atendimento nas creches e pré-escolas era dever do Estado e direito da criança (Art. 208, inciso IV), buscando desvincular o caráter assistencialista e firmando o compromisso educacional destas instituições, pelo menos no papel.

Com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), a educação infantil e a proposta pedagógica envolvida neste nível de ensino foram discutidas, ressaltando a função da creche e pré-escola em favor do desenvolvimento educacional do aluno concomitante ao seu cuidado.

Nesta mesma época, a necessidade de ajuste da educação às necessidades econômicas mundiais, órgãos internacionais entram em cena e trazem produções pedagógicas, documentais e eventos como a conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia no qual se reafirma o compromisso garantir educação a todos, em prol do desenvolvimento da criança, amenizando a pobreza dos países em desenvolvimento como no Brasil (RODRIGUES; LARA 2006, FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003)

Alguns anos mais tarde, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), atribuindo a Educação Infantil à primeira Etapa da Educação Básica, sendo esta de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, devendo atender nas creches as crianças de zero aos três anos e nas pré-escolas a faixa etária de três a seis.

Novas alterações na LDB foram realizadas com a lei n. 11.114 de 2005 (BRASIL, 2005), definindo que a matrícula na pré-escola fosse realizada a partir dos cinco anos de idade. Recentemente, através da lei 12.796 de 2013 (BRASIL, 2013), a matrícula na educação infantil antes opcional, passou a se tornar obrigatória a partir dos quatro anos de idade, a partir de 2016. Para o Banco Mundial (2002), o número de anos frequentados na pré-escola tem impacto positivo no número de anos estudados pelo indivíduo ao final. Percebe-se que, o interesse em matricular as crianças no Ensino Infantil cada vez mais cedo, entretanto não se propicia mais condições para que este ambiente se torne realmente favorável para a criança diante das suas diferentes necessidades.

Sabe-se que ensino no Brasil tem sido pautado pelas regras dos órgãos multilaterais, tal como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, que estabelecem planejamentos para os países os quais emprestam dinheiro e financia a política educacional (ROSEMBERG, 2002; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003) Seus relatórios apontam que as medidas tomadas devem prover uma educação com mínimo gasto, atendendo a camada mais pobre, como estratégia de amenizar a situação de pobreza das famílias, preparar o aluno para o ensino fundamental, diminuir a repetência e transformando o indivíduo em um adulto produtivo (BANCO MUNDIAL, 2002)

Apesar da LDB (BRASIL, 1996) e Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) darem autonomia para as instituições e seus professores criarem suas próprias propostas pedagógicas, considerando a diversidade encontrada no país (diferenças socioeconômicas, étnicas, culturais, faixa etária e necessidades educacionais especiais) e proporem de maneira não obrigatória um conjunto de referências e orientações pedagógicas à ação docente. Entretanto estes documentos deixam de abordar um caráter qualitativo neste nível de ensino, dificultando verificação da realidade destas instituições para os objetivos a que se propõe.

Para tanto, Campos *et al* (2011) buscaram conhecer o cotidiano de instituições e verificar os aspectos relacionados à promoção de um atendimento de qualidade que atenda às características e necessidades da criança em desenvolvimento. Ao

realizaram um levantamento bibliográfico dos resultados de pesquisa sobre instituições de educação infantil no Brasil, verificaram que os critérios de qualidade eram: formação dos profissionais, a proposta pedagógica, o currículo, as condições de funcionamento e práticas educativas no cotidiano das instituições e as relações com as famílias.

Os seus resultados apontaram que as creches apresentam situações precárias relacionadas à formação profissional, infraestrutura, com a adoção de rotinas rígidas baseadas na alimentação, higiene e contenção das crianças. Na pré-escola a situação apresenta avanços apenas em relação à formação dos profissionais e infraestrutura material sendo que as rotinas ainda são pouco flexíveis e há predominância de atividades excessivamente escolarizantes, baseada no Ensino Fundamental.

As características do ambiente das IEI podem transmitir informações relacionadas à qualidade do atendimento da criança, contribuindo para a busca de um ambiente estimulante. Isso ocorre porque as IEI são ambientes dinâmicos que afetam e são afetados por outros ambientes assim como pelas pessoas que o frequentam. No estudo de Lima e Bohering (2006) as informações do ambiente baseadas nas características físicas do espaço, disponibilidade, quantidade e variedade de materiais bem como a dinâmica entre a rotina, as atividades, cuidados, formação profissional e as interações desenvolvidas entre as crianças foram verificadas através de escala Itens-R (Infant and Toddlers Environment Rating Scale-Revised – Iters-R) traduzida para o português. Os resultados apontaram que as atividades e os cuidados pessoais foram os critérios que tiveram menor escore de pontuação devido à grande espera, prioridade em atividades coletivas, tempo elevado de televisão e baixa interação social.

Estes dados demonstram que apesar das escolas infantis ainda serem locais mais buscados pelos pais de diferentes classes sociais devido aos benefícios que estas podem promover (RAPOPORT; PUCCININI, 2001), nota-se que a realidade ainda está aquém daquilo que os próprios documentos legais se propõe, há ainda dificuldade em incorporar práticas que atendam o desenvolvimento integral da criança. As necessidades da criança não estão sendo atendidas no cunho educacional, sendo que a escola infantil ainda exerce função de guarda, favorecendo a criação de futuros adultos produtivos economicamente.

1.2 - Atividades propostas no Ensino Infantil

Dentre as principais intervenções que possam contribuir para o Ensino Infantil está a orientação dos profissionais que intervêm diretamente com as crianças. Com este intuito, foi desenvolvido o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998) propondo de maneira não obrigatória um conjunto de referências e orientações pedagógicas à ação docente.

Na mesma época, o Conselho Nacional de Educação definiu sob caráter mandatário as Diretrizes Nacionais para a Educação infantil - DCNEI (BRASIL, 2009, 2010) indicando as instituições de Educação Infantil a utilizarem estas diretrizes como principal referência na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas, norteando as propostas de ensino baseada nos princípios filosóficos, epistemológicos e pedagógicos nelas indicados. Nestas diretrizes (BRASIL, 2010) a proposta pedagógica é norteada em dois eixos: interações e brincadeiras, as quais devem garantir experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, direito à individualidade, domínio de diferentes linguagens, incentivos à descoberta e curiosidade e que promovam o relacionamento e interação entre as crianças.

Estes documentos foram concebidos como um conjunto de práticas que articulam as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, a fim de promover o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade. Salienta-se que estas propostas devem ter a criança no centro do planejamento curricular, sendo 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.

Os Referenciais são dispostos em duas dimensões, os quais não devem ser desvinculadas: Formação do Sujeito e o Conhecimento de Mundo. Assim, buscando propor um currículo com conteúdos que a criança na faixa etária da educação Infantil deve saber, os conteúdos são abordados através de eixos sendo propostos:

movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, Natureza e Sociedade e Matemática, que devem ser abordados explorados através de maneira integrada, garantindo uma aprendizagem contextualizada e significativa à criança (BRASIL, 1998).

Estes documentos apontam que o Jogo e a brincadeira, são direitos das crianças e devem ser consideradas como forma privilegiada de conhecimento de mundo, forma de expressão de pensamentos, comunicação e interação entre as pessoas (BRASIL, 1998, 2010), entretanto estudos apontam que este não tem sido explorado na escola neste propósito, uma vez que são considerados formas de recreação, ou de didatização de conteúdos escolarizantes, ou como controle do corpo da criança (KISHIMOTO, 2001; RILLER *et al* 2013; FARIA *et al* 2010).

A seleção, organização e mediação destes conteúdos propostos esbarra na formação profissional, já que cabe ao professor organizar os elementos do processo de ensino aprendizagem. A formação profissional no âmbito da educação no Brasil emergiu principalmente após a Independência, no qual suas transformações foram provenientes de adequações pedagógicas e alterações na sociedade, segundo Saviani (2009).

Segundo Gatti (2010), apenas em 2006 o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006 e atribuiu a licenciatura aos cursos de graduação de Pedagogia e a atuação para o Ensino Infantil, bem como para as séries iniciais do ensino fundamental e médio na modalidade Normal. Assim, a matriz curricular tornou-se extensa, com conteúdo disciplinar fragmentado, com grande dificuldade em adequá-las à carga horária e duração dos cursos, principalmente nos noturnos.

Atualmente formação tem sido realizada de maneira muito prática, aquém das demandas escolares e com lacunas a serem preenchidas pela formação continuada já que estas em geral são caracterizadas por curto período, com maiores possibilidades de acesso (custo mais baixo e financiamentos) e fora das universidades. (SAVIANI; 2009, MAUÉS, 2003).

Conforme descreve Saviani (2009), esperava-se que a exigência da formação profissional em nível superior viesse a contribuir efetivamente para um preparo

profissional mais consistente, aprimorando o ensino no país. Entretanto o que se observa é uma formação mais pautada em conteúdos culturais-cognitivos, com exigências pedagógicas deixadas em segundo plano, o que resulta na dificuldade profissional de atender às necessidades da criança principalmente na educação infantil.

Capítulo 2– DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A TEORIA BIOECOLÓGICA

O desenvolvimento humano pode ser definido como processo de mudanças nos diferentes aspectos que o indivíduo passa ao longo do seu ciclo de vida, sendo iniciado na concepção e cessando na morte, de acordo com Papalia, Olds (2010) e Bee (1996).

Este processo envolve mudanças em diferentes aspectos, tais como crescimento físico, maturação neurológica, social e afetiva, que seguem uma sequência aparentemente universal, mas que, além de apresentarem características individuais e genéticas, sofrem influências ambientais (GALLAHUE; OZMUN, 2001, HAYWOOD; GETCHELL, 2004).

Estudos sobre o desenvolvimento infantil podem analisar aspectos separados do desenvolvimento (PAPALIA; OLDS, 2010), mas embora tragam contribuições importantes, estes estudos não dão conta da complexidade do desenvolvimento infantil, sendo necessário buscar outro suporte teórico. Considerando o ser humano como parte de um sistema vivo e dinâmico, Bronfenbrenner (1992) propôs utilizar elementos da teoria ecológica para observar o desenvolvimento infantil, pois este ocorre através de uma perspectiva mais ampla, através da integração de diferentes níveis.

Esta teoria criticava a maneira tradicional com a qual se estudava o desenvolvimento humano, já que a maioria das pesquisas era realizada em um ambiente restrito e estático, focalizando somente o sujeito em desenvolvimento sem considerar as influências dos contextos onde a pessoa estava inserida. Assim, analisando criticamente as teorias e pesquisas sobre desenvolvimento, Bronfenbrenner (1996) fez proposições e hipóteses que sustentassem a indissociação entre a pessoa e os contextos que ela está inserida. Seu objetivo não era testar hipóteses, mas generalizá-las a fim de oferecer um suporte teórico que fornecesse estrutura e direção para estudos sistemáticos da interação organismo-ambiente no desenvolvimento humano, conforme descrevem Krebs; Copetti; Beltrame (1997).

Definido por Bronfenbrenner (1996, p.5), o desenvolvimento é uma “mudança duradoura na maneira pela qual uma pessoa percebe e lida com o seu ambiente” e ocorre mediante processos cada vez mais complexos, que acontecem em diferentes

contextos, desde ambientes imediatos frequentados no cotidiano, como naqueles mais amplos, com os quais a pessoa nem se relaciona diretamente. Copetti, (2003) descreve novas modificações ao modelo teórico, alterando o seu nome para Bioecológica e rerepresentando quatro aspectos multidirecionais e inter-relacionados que apoiam o desenvolvimento: o modelo PPCT (pessoa, processo, contexto e tempo).

Este modelo teórico, compara o ambiente Bioecológico a um conjunto de bonecas russas, encaixadas umas dentro das outras e caracteriza quatro níveis do sistema denominados: microssistema, messosistema, exossistema e macrossistema. O nível mais interno é o microssistema, composto pelos ambientes imediatos em que a pessoa vive seu dia a dia como a casa, a escola, a sala de aula, a igreja. Neste sistema há participação de outras pessoas, mesmo que estas não se relacionem diretamente com a pessoa em desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1992)

Bronfenbrenner (1996) destaca que os processos proximais são os principais mecanismos do desenvolvimento humano e englobam aspectos particulares de interação através do tempo entre o indivíduo e os ambientes imediatos e interconexões entre os outros. Eles estão associados com a interação recíproca dos diferentes níveis de ambiente e são constituídos pelos papéis sociais e atividades realizadas pela pessoa em desenvolvimento.

No microssistema há presença de outros três elementos: as atividades, as relações interpessoais e os papéis. As atividades molares, cuja relevância e significado fazem com que o indivíduo persista e se engaje na sua realização, são denominadas como desenvolvimentalmente instigadoras. Os relacionamentos interpessoais também podem ocorrer em diferentes níveis: desde aquele em que as pessoas não se envolvem ativamente (díades de observação), como aquele em que as pessoas se relacionam ativamente (participação conjunta) até o nível mais avançado no qual uma das partes não está presente, mas é lembrada (díade primária). A evolução destes relacionamentos depende da reciprocidade, equilíbrio de poder e afetividade estabelecida entre as partes (KREBS, 2003).

Os papéis são definidos como “uma série de atividades e relações esperadas de uma pessoa que ocupa uma determinada posição na sociedade e de outros em relação

àquela pessoa” (BRONFENBRENNER p. 68, 1996). A expectativa nestes papéis depende da relação dos outros aspectos do microsistema, como as atividades realizadas e as relações sociais estabelecidas. Exemplificando, esperar que a criança, enquanto aluno, preste atenção na professora depende também das atividades propostas e das características das relações interpessoais estabelecidas. Em uma de suas hipóteses, este autor descreve que a interação com pessoas que ocupam variedade de papéis, bem como a sua própria participação em papéis variados facilita o desenvolvimento humano, desta forma, pessoas com diferentes papéis da sociedade devem participar do cotidiano escolar.

O segundo nível é o mesossistema que é estabelecido pela inter-relação entre os microsistemas dos quais a pessoa participa ativamente, de acordo com Bronfenbrenner (1996). Ou seja, ele é formado pelas ligações e processos entre dois ou mais ambientes que a pessoa em desenvolvimento participa efetivamente, por exemplo: a relação da escola com a casa, a casa e o trabalho. Já o exossistema é constituído pelas ligações entre o microsistema e os ambientes em que não há participação efetiva da pessoa, mas que contém pessoas que participam do microsistema no qual a pessoa em desenvolvimento está inserida, por exemplo: a casa e o trabalho dos pais, a escola e a comunidade vizinha (KREBS; COPPETI; BELTRAME, 1997)

O quarto sistema e o mais abrangente de todos é o macrossistema que é definido como o contexto social maior que acolhe os demais níveis característicos de uma cultura ou subcultura, sem deixar de lado a força, as particularidades e complexidades que, como um todo, o sistema possui, como descrevem Krebs; Coppeti; Beltrame (1997).

O cronossistema compreende as experiências de vida do indivíduo ao longo do tempo devido à acomodação mútua entre os ambientes. Desta forma, no modelo Bioecológico a pessoa não é vista como uma “tábua rasa” totalmente afetável pelo meio ambiente, mas sim como uma entidade em crescimento, dinâmica que aos poucos se acomoda no meio ambiente e o reestrutura; ao mesmo tempo em que o ambiente exerce a sua influência, através de interação bidirecional e recíproca.

Na pessoa observam-se tanto as características biopsicologicamente construídas como aquelas determinadas pela interação com outros ambientes com influências motivacionais e socioculturais. As características da pessoa, ou atributos pessoais conforme são denominados pela teoria, podem influenciar a maneira como os outros lidam com a pessoa em desenvolvimento, mas não de maneira isolada (BRONFENBRENNER, 1996).

De acordo com Copetti (2003) as disposições são atributos pessoais que podem incentivar e manter processos proximais ou até interferir e impedir que eles ocorram. As disposições desenvolvimentalmente geradoras envolvem orientações ativas como curiosidade, tendência para se empenhar em atividades, iniciativa, prontidão para adiar gratificações imediatas. Em contrapartida, disposições desenvolvimentalmente disruptivas dificultam a ocorrência dos processos proximais, caracterizados em um pólo por atributos como impulsividade, explosividade, distração, incapacidade para adiar gratificação, prontidão para agir com violência e em outro pólo pela indiferença, desatenção, apatia, falta de interesse pelos outros, insegurança, timidez e tendência para se retirar da atividade.

Outro elemento da teoria, referente a pessoa em desenvolvimento é o que o autor denominou de recurso pessoal. De acordo com Copetti (2003) os recursos são características pessoais que constituem ativos e passivos bioecológicos, interferindo no acontecimento dos processos proximais. No pólo ativo, apresentam condições construtivas e que geram possibilidades mais complexas de interações fornecendo propriedades mais significativas aos processos proximais, exemplificados pelas habilidades, conhecimentos, experiências pessoais. No pólo passivo estão as limitações ou condições que rompem a integridade funcional do organismo, como dificuldades físicas; limitações geneticamente determinadas ou , doenças crônicas. Os recursos pessoais exercem influência nas disposições bem como as forças do contexto e segundo Krebs; Copetti; Beltrame (1997) este fenômeno de interação é o curso fundamental sobre como ocorre o desenvolvimento da pessoa.

Entre os recursos pessoais que são utilizados nas interações em um ambiente de aprendizagem podem ser vistos também os que o professor utiliza para organizar o

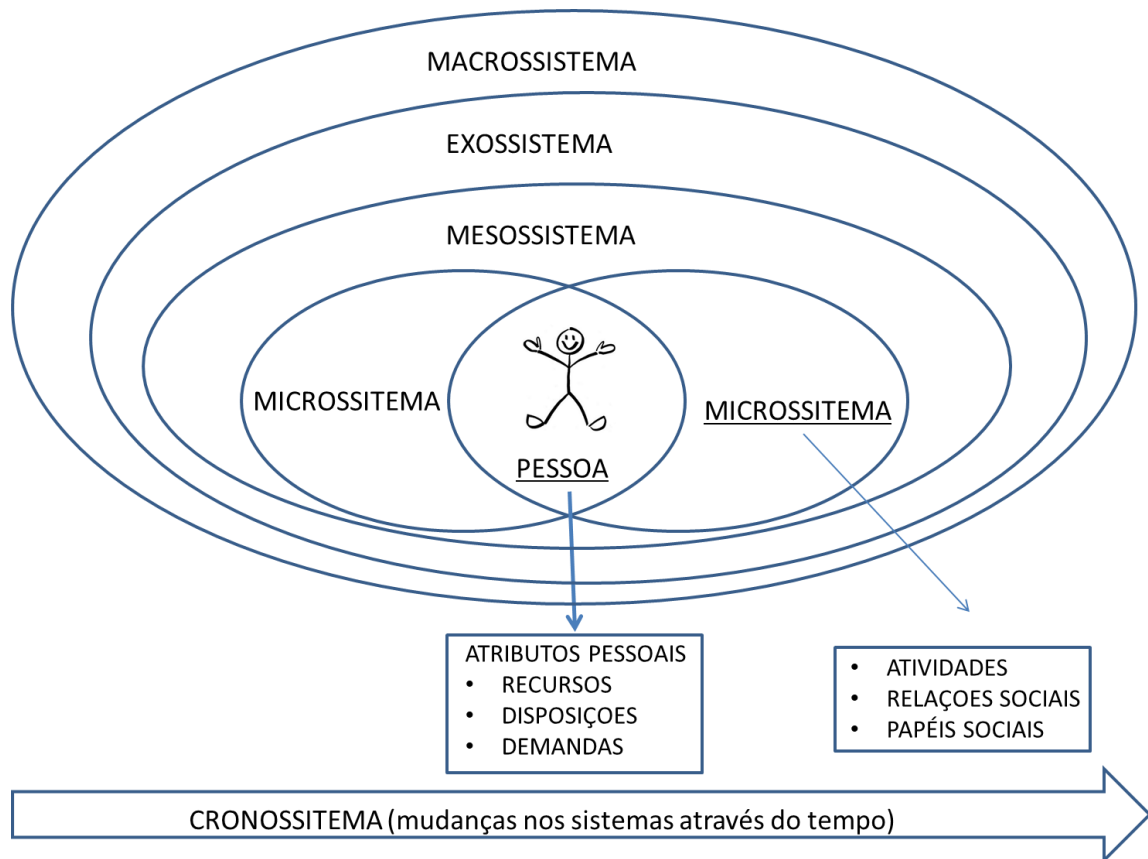
ambiente e a maneira como intervém nas tarefas propostas para os alunos. Para tanto pode-se utilizar os estilos de ensino apresentados por Mosston; Ashworth (2002), que apresentam-se como possibilidades metodológicas.

Cada estilo de ensino favorece o aluno em diferentes canais de desenvolvimento, classificados por físico, social, cognitivo e emocional. Apesar das diferentes características, os estilos não se contrapõem, ou seja, não há um melhor que o outro. A escolha e utilização destes dependem do planejamento, orientações e estratégias de aprendizagem, conforme salientam Gozzy e Ruy (2009), de modo que a variedade de estilos deve ser explorada pelo professor, pois os diferentes alunos aprendem de diferentes maneiras. No entanto, os estilos menos diretivos possibilitam maior desenvolvimento da autonomia e criatividade, princípios a serem contemplados nas propostas pedagógicas em todos os níveis de ensino da educação brasileira (BRASIL, 1996; 1998; 2010).

As demandas são as características que favorecem a aceitação (positiva) ou a rejeição (negativa) da pessoa pelo grupo, ou seja, estas características afetam o desenvolvimento pela sua capacidade de convidar ou desencorajar as reações dos ambientes sociais de um grupo, conforme aponta Copetti (2003), mas uma característica pessoal pode não assumir um único papel no desenvolvimento da criança. Por exemplo, a presença ou ausência de recursos pessoais, bem como de certas disposições podem assumir características de demandas quando despertam tipos de reações nos outros indivíduos.

De acordo com Krebs (2003) estes atributos pessoais estão em constante transformação na criança, portanto, as transições ecológicas devem ser mediadas por adultos comprometidos com o seu desenvolvimento, desencadeando assim processos proximais que tragam repercussões positivas para sua vida adulta.

Figura 1 - Elementos do Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner



Esta teoria tem sido utilizada para observar o desenvolvimento infantil. Dentre os estudos está o de Spessato *et al* (2009) que investigaram a relação entre o microsistema 'creche' frequentada por três bebês, enriquecidos por um programa de intervenção e o macrossistema, compreendido pelas leis e políticas públicas que incidem sobre este contexto.

Os autores verificaram que o contexto era composto em grande parte por atividades relacionadas à higiene e alimentação e devido à escassez de materiais e maior número de crianças, as interações entre cuidadoras e crianças não eram satisfatórias para incentivar o desenvolvimento das crianças, que por sua vez já apresentavam déficit no aspecto motor, o que dificultava ainda mais a sua interação com o meio ambiente. A prática realizada pelas cuidadoras era em geral baseada em cuidados, influenciados pela cultura e crenças e não apresentavam conhecimento sobre aquilo que é importante para o desenvolvimento infantil. Os autores destacaram que, apesar de regulamentações e leis dispostas nos documentos da Educação Básica

configuradas como o macrossistema, o ambiente imediato (microsistema) não estava coerente com esses pressupostos, deixando de tornar um ambiente comprometido com o desenvolvimento e a educação.

Através de um programa de jogos e brincadeiras realizado durante um ano em uma e um evento reunindo diferentes crianças desta mesma instituição de Ensino Infantil, Tolocka e Brollo (2010) observaram elementos relacionados ao desenvolvimento infantil sob ótica do paradigma Bioecológico. As autoras relataram que as intervenções realizadas contribuíram para que durante o evento fossem observados maior relacionamento entre as crianças, exploração de atributos pessoais, controle de emoções em resposta às demandas das atividades e engajamento nas brincadeiras predominado aquelas com características locomotoras; foi apontando também que atividades como estas muitas vezes são deixadas de lado devido à rotina imposta nas instituições, deixando de ofertar ricas oportunidades ao desenvolvimento infantil.

As atividades realizadas com brinquedos construídos por crianças de cinco a seis anos foram investigadas em dois microsistemas (sala de aula e casa) no estudo de Sia e De Marco (2008) também de acordo com pressupostos da teoria Bioecológica. Durante doze sessões, foram construídos brinquedos com materiais recicláveis e propostas atividades de exploração livre e dirigidas, registradas por filmagens e diário de campo. Em seguida os brinquedos eram levados para a residência juntamente com um questionário para que os pais descrevessem as atividades realizadas neste local. As demandas das atividades em geral favoreceram o engajamento das crianças, as relações interpessoais, reciprocidade e culminaram para a comunicação entre diferentes ambientes aumentando seu impacto desenvolvimental. Determinados atributos pessoais foram considerados os responsáveis para que não houvesse engajamento da criança na realização das atividades no microsistema escola e a falta de inventivo da família pode ter sido o principal aspecto desfavorável à demanda no microsistema residencial.

Por outro lado, propriedades das crianças como recusar-se a construir, retirar-se de brincadeiras, desentender-se com terceiros, entre outras, limitaram e, em alguns

momentos, romperam as interações sociais. A falta de incentivo da família também constituiu um fator limitante. Porém, as atitudes positivas prevaleceram, bem como o estabelecimento das relações interpessoais. A identificação destes fatores positivos e negativos foi amplamente facilitada pelas diretrizes da Teoria Bioecológica, como também as influências exercidas pelo macrosistema sobre o meso e de um micro sobre o outro. Conclui-se que as interações sociais que foram estabelecidas pelas crianças em função dos brinquedos, auxiliam na compreensão de que as forças exercidas pelos atributos destas e pelo potencial dos ambientes, variáveis que, segundo a natureza da teoria Bioecológica, não podem ser entendidas separadamente.

De Marco (2006) observou crianças de uma instituição de educação infantil, na faixa etária de cinco e seis anos e suas manifestações emocionais durante atividades motoras livres e aulas de Educação Física, ao longo de um semestre letivo, bem como realizou entrevistas semi-estruturadas com os responsáveis pelas crianças. Os resultados demonstraram que atributos pessoais, experiências em outros ambientes, pouca possibilidade de criação durante as aulas e o nível das habilidades motoras interferiam nas manifestações emocionais da criança durante as atividades escolares. A partir destas análises a autora sugere que o profissional que atua com a criança deve estar atento a estes tipos de manifestações e suas interações, já que elas podem interferir na participação da mesma em determinadas tarefas.

Reverdito (2011) em seu estudo considerou o jogo enquanto característica da infância e importância para o seu desenvolvimento. Assim, em seu estudo observou o ato de jogar no ambiente escolar de crianças de cinco e seis anos de idade em uma escola particular. Além de observar este microsistema através de diários de campos e filmagens, o autor verificou as atividades do cotidiano das crianças em outros ambientes (microsistemas) e na cidade (macrosistema) através de questionários.

Seus resultados demonstraram dentre as atividades observadas no microambiente escolar houve prevalência de jogos de fantasia, social e objeto direcionados, predominantemente locomotores, com evolução nas interações interpessoais e representações de papéis. O equilíbrio entre os atributos pessoais foram decisivos para a continuidade do ambiente de jogos. Desta forma estas

características indicam favorecimento ao desenvolvimento dos indivíduos ao longo do macrotempo, ficando acentuadas a reciprocidade, equilíbrio de poder e vínculos emocionais. Quanto às atividades realizadas em microssistemas secundários, foi observado que em geral as crianças brincam sozinhas e em suas casas e que os pais têm tempo disponível interagir com as mesmas. Ademais, o macrosistema da cidade não favorece o desenvolvimento de jogos pelas crianças, devido à sua localização, conservação e adequação de equipamentos, concluindo que os diferentes níveis do sistema estão suprimindo a possibilidade de jogo, trazendo possíveis prejuízos para seu desenvolvimento.

Tais estudos trouxeram contribuições importantes para a compreensão sobre os aspectos que interferem no desenvolvimento e apontam que o uso da teoria Bioecológica traz a luz dados importantes para compreensão de um dos ambientes que tem se tornado mais importantes para a criança.

Capítulo 3 - METODOLOGIA

3.1 Classificação do estudo

Trata-se de uma pesquisa de campo do tipo exploratória (MARCONI; LAKATOS, 2002), cujo ambiente imediato foi analisado com base nos pressupostos teóricos da Teoria Bioecológica, segundo Bronfenbrenner (1992, 2005).

3.2 Participantes do estudo

O grupo pesquisado foi composto por profissionais que atuavam como professoras e seus respectivos alunos em turmas pertencentes à Educação Infantil das escolas municipais de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Um convite foi enviado através da Secretaria de Educação para as escolas municipais de Ensino Infantil para que os docentes interessados na participação de um curso sobre Jogos e Brincadeiras realizassem sua inscrição.

Foram recebidas 114 inscrições, quantidade que excedia a viabilidade do estudo como um todo. Por conseguinte, um sorteio foi realizado para que as vagas disponíveis fossem divididas dentre as cinco regiões da cidade, conforme dados do IPPLAP (2011). Das 66 profissionais sorteadas, 54 responderam a um questionário sobre seus recursos pessoais (idade, formação acadêmica, tempo de experiência no Ensino Infantil). Destas, 41 participaram da coleta de dados sobre as atividades do cotidiano, totalizando 22 escolas diferentes, 38 classes e 454 crianças

3.3 Materiais e Métodos

Para construção da história sobre o Ensino Infantil na cidade foram feitas análises de documentos oficiais e relatos constantes em estudos sobre o assunto, conforme indicações de Thompson (1992).

A análise da relação criança-meio ambiente-tarefa foi feita a partir da observação de atividades do cotidiano na escola. Para observação do cotidiano infantil foi solicitado às profissionais que realizassem atividades da sua rotina diária durante 20 minutos as quais foram captadas por duas câmeras da marca Sony, modelo DCR-HC36, com dados armazenados em fitas.

As câmeras foram posicionadas em um tripé com aproximadamente 1,20 metros de altura, uma de frente para outra, sendo adaptadas para que possibilitassem melhor visualização do local onde a aula foi desenvolvida, adequando-se aos diferentes espaços físicos das instituições visitadas. Para minimizar o efeito da presença do pesquisador na aula e auxiliar na familiarização das crianças com o pesquisador e a câmera, foram realizadas filmagens prévias com duração de 10 minutos de maneira informal e lúdica, que foram desconsideradas nas análises.

As imagens foram transferidas das fitas para o formato digital através da placa *PinnacleMovie Box USB*. Em seguida foram editadas e identificadas na parte inicial com nome da IEI, turma, professora, câmera, e data e convertidas em arquivos digitais no formato “avi” através do programa *Pinnacle Studio 9*. Estes arquivos foram armazenados em um HD (Hard Disk) do Banco de Imagens do Cotidiano Infantil (Aprovação do Comitê de Ética da UNIMEP – Projeto “Banco de imagens e Desenvolvimento Humano – anexo A) e suas fitas originais foram mantidas em *backup*. Um catálogo em planilha de Excel foi elaborado contendo as informações dos arquivos.

Estas imagens foram analisadas a partir de um roteiro, que pode ser visto no apêndice B, identificando, de acordo com a proposta de Bronfenbrenner (1992, 2005): atributos da pessoa tais como disposições (geradoras ou disruptivas), demandas (positivas e negativas), recursos pessoais, papéis sociais, atividades realizadas e materiais utilizados. Este roteiro tem sido utilizado em estudos sobre desenvolvimento infantil, tais como os de Spessato *et al* (2009), Tolocka e Brolo (2010).

As habilidades motoras foram consideradas como recursos pessoais das crianças e foram classificadas de acordo com a taxonomia de Harrow (1983), também utilizada por Gabbard (2000). As relações sociais foram descritas através de um sociograma, conforme indicado por Matsudo (1995).

Os recursos pessoais dos profissionais verificados através do questionário foram: faixa etária, nível de escolaridade, cursos realizados, experiências profissionais anteriores, tempo de trabalho na Educação Infantil, analisados através de análise descritiva com distribuição dos dados (média, mediana e desvio padrão).

As imagens sobre o cotidiano escolar forneceram dados quanto aos recursos profissionais referentes aos aspectos pedagógicos da aula, conforme indicações de Mosston; Ashworth (2002). Possibilidades de escolhas oferecidas durante a tarefa, intervenções realizadas e instruções dadas foram descritas e registradas em uma ficha conforme modelo apresentado no apêndice A.

As tarefas propostas foram categorizadas de acordo com descrições de atividades do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) e Kishimoto (1998).

- **Jogos Tradicionais:** Brincadeiras relacionadas à cultura popular, com objetivos previamente definidos;
- **Brincadeiras Cantadas:** Atividades em que se cantavam músicas e realizavam movimentos relacionados ou coreografados com deslocamento corporal;
- **Brincadeiras livres:** Atividades em que as crianças podiam escolher livremente como brincar;
- **Circuitos.** Sequência de atividades a serem realizadas em um percurso ou material;
- **Roda Cantada:** Atividade em que as crianças permaneciam sentadas em roda e cantavam músicas e ou realizavam movimentos.
- **Contação de história:** Atividade em que se contavam histórias, utilizando ou não de livros ou outros materiais;
- **Atividades de alfabetização:** Atividades em que os alunos cujo objetivo central estava associado à identificação de letras ou nomes.
- **Atividades manuais:** Atividades de coordenação motora fina, com habilidades principalmente de preensão manual;
- **Outras.**

3.4 Considerações Éticas

Este estudo faz parte do projeto temático: “Jogos e Brincadeiras em instituições de Ensino Infantil – em busca da autonomia e criatividade”, aprovado pelo Conselho de Ética em Pesquisa da UNIMEP com parecer 13/12, de acordo com a resolução CNS 251/2012 (como pode ser observado no anexo A) e autorizado pela Prefeitura Municipal, através da Secretaria de Educação cujo modelo pode ser visto no apêndice B.

Os profissionais assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (cujo modelo pode ser visto no Apêndice C) tomando ciência deste projeto, bem como os pais ou responsáveis pelos alunos destes profissionais, que foram chamados na escola para uma reunião com os pesquisadores do estudo, onde foram explicados objetivos e sanadas as dúvidas. Após as coletas de dados através de filmagens os resultados do estudo foram apresentados e debatidos com os profissionais durante o programa supra-citado (Jogos e Brincadeiras em instituições de Ensino Infantil) em um evento (apresentação de trabalhos acadêmicos) na Universidade, para o qual as profissionais foram convidadas a participarem, sem ônus financeiro.

Capítulo 4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1- Uma história do Ensino Infantil na cidade estudada (macrossistema e macrotempo)

De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2012, a diferença na qualidade da educação infantil no país está também atrelada à desigualdade e diversidade dos municípios, também influenciada pelas políticas públicas, já que com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996a), a Educação Infantil tornou-se responsabilidade da esfera municipal sendo a distribuição de investimentos financeiros regulamentada pela lei 9.424/96 (BRASIL, 1996b).

Com aproximadamente 400 anos de fundação, o município a que se refere este estudo, possui área total com cerca de 1.400 quilômetros quadrados e população estimada em aproximadamente 370 mil habitantes, dos quais a grande maioria reside na área urbana. Com índice de desenvolvimento humano (IDH) aproximado de 0,8 e economia baseada na prestação de serviços, indústria e agricultura, é considerado grande polo econômico com Produto Interno Bruto (PIB) entre os maiores do estado, posicionado entre os primeiros 50 do país (IBGE, 2011).

As primeiras instituições de atendimento público à criança neste município foram criadas em meados da década de 50 e eram de responsabilidade da Secretaria de Promoção Social atendendo 65 crianças, cujas mães adentraram ao mercado de trabalho. Pouco tempo mais tarde, moradores mobilizados pela luta dos direitos trabalhistas difundida em todo país, reivindicaram a criação de uma creche e, através de uma parceria entre um grupo industrial e a prefeitura municipal, foi construída mais uma instituição em 1975 (PERINA, 2007).

O atendimento à educação da criança de zero a seis anos foi abrangido pelo município antes mesmo da sua obrigação legal, abordado no Plano Municipal de Educação elaborado em 1977 *apud* Herrmann (1995), acompanhando a criação de unidades de atendimento vinculadas à recém-criada Secretaria de Educação. Denominadas de Centros de Educação Polivalente e Cultura, tais unidades tinham funcionários selecionados concurso público, provas, entrevista e receberam formação conduzida por profissionais pós-graduados de uma universidade federal. Os alunos eram selecionados de acordo com os seguintes critérios: mães que trabalhavam fora,

tempo de moradia no bairro e renda familiar por pessoa. Com 11 unidades em funcionamento estes centros atendiam cerca de 1100 crianças de zero a seis anos, além de crianças de outra faixa etária em período oposto ao escolar (COSTA, 2010).

Com a transição de governo, estes centros sofreram alterações tanto em sua denominação como no atendimento às crianças, que se tornou exclusivo aos menores de seis anos em período integral, contando com quase 20 unidades e mais de 1600 atendimentos anuais até o ano de 1988 (HERRMANN, 1995).

As justificativas dadas para a restrição do serviço a menores de seis anos naquele momento, foram dificuldades financeiras e necessidade de aumento de vagas para esta parcela da população. Paradoxalmente, observou-se que, enquanto novas crianças eram atendidas, outras deixavam de receber atendimento (em período oposto ao escolar) e deixava-se de investir na formação profissional dos educadores.

Em 1999, mais uma vez, estas instituições foram modificadas conforme alterações na gestão municipal, segundo o Plano de Governo encontrado em anexos de Herrmann (1995) houve ampliação em 85% do número de vagas nas creches, 60% de reposição salarial da categoria entre outros; novamente foi trocada a denominação destes locais, que passaram a ser chamadas de Centros de Educação Infantil, que com mais sete unidades construídas, prestavam atendimento mais de 2300 crianças em 1992 (HERRMANN, 1995).

Em 1993, os CEI's passaram a ser chamados de IEI's (Instituições de Educação Infantil), atendendo por ano 2.848 crianças de três meses a seis anos, em período integral divididas em 28 unidades localizadas nos bairros mais carentes. Mesmo assim havia déficit de 2500 vagas. Em 1994 foi elaborada a Proposta Pedagógica da Educação municipal, norteando o ensino nestas instituições (COSTA, 2010) e em 1996 elas passam a se chamar "Escolas Municipais de Educação Infantil" seguidas de nome dos patronímicos ou pessoas destacadas pela comunidade, nomenclatura utilizada até os dias atuais.

Neste mesmo ano foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases, n. 9.394/96 (BRASIL, 1996a) que determina que os municípios tenham como responsabilidade prioritária o Ensino Fundamental, atendendo também o Ensino Infantil. O Estado

também ficou responsabilizado pelo Ensino Fundamental, mas com oferecimento prioritário do Ensino Médio.

Novas alterações na legislação neste mesmo ano, com a Emenda Constitucional 14/96 e sua regulamentação através da Lei 9.424/96 (BRASIL, 1996b) criaram o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEB). Esta legislação regulamenta a distribuição de recursos financeiros, determinando que no mínimo 25% dos impostos e transferências devem ser destinados ao ensino público na esfera municipal e estadual. Cabe aos municípios destinar no mínimo 60% deste percentual especificamente para o Ensino Fundamental e o restante (máximo de 40%), aplicados para o Ensino Infantil, em creches e pré-escolas.

Em 2008, o Ensino Fundamental de nove anos foi iniciado no município, fazendo com que as crianças de seis anos fossem matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental. Por carência de espaço físico, algumas escolas municipais infantis passaram a abrigar também salas do primeiro ano do Ensino Fundamental. O aumento do número de crianças atendidas por turma e a restrição da atuação dos profissionais contratados sem exigência de magistério (para atuarem nas primeiras instituições criadas na década de 80) para atendimento de turmas de berçário e maternal (zero a três anos) também foram alterações efetivadas nesta época.

O PIB deste município passou de mais de 2 milhões de reais em 1999 para mais de 11 milhões de reais em 2011, conforme pode ser visto no gráfico 1. Assim, neste período, enquanto o aumento populacional foi de 14%, o PIB cresceu 350% (IBGE, SEAD, 2014).

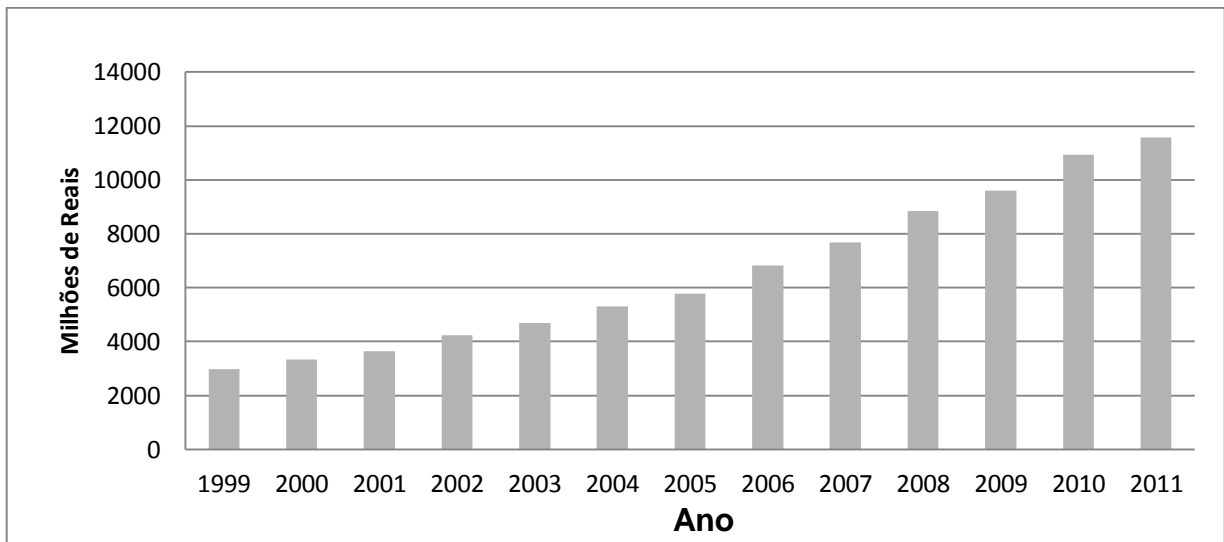


Gráfico 1 - PIB municipal de 1999 a 2011
Fonte: IBGE, Fundação Sead

Em relação às despesas com Educação, no período de 1980 a 2001 estas foram declaradas junto com despesas de cultura, sendo que o valor passou de 30 milhões a 140 milhões de reais, conforme o gráfico 2 .

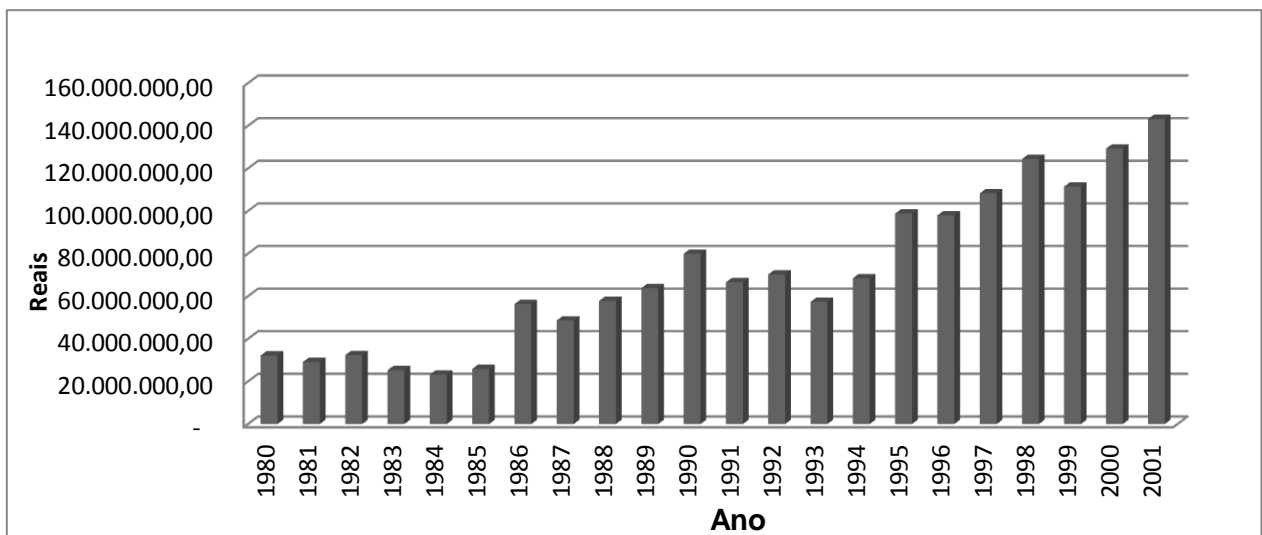


Gráfico 2 - Despesas municipais com Cultura e Educação
Fonte: IBGE, Fundação SEADE

Somente a partir de 2002 as despesas com Educação e Cultura passaram a ser computadas isoladamente, sendo que no período 2002 a 2011 as despesas em educação evoluíram de R\$112.458.621 para R\$ 204.298.767 (aumento em mais de

50%), enquanto o aumento populacional ficou em torno de 9%, de acordo com dados da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE). Nota-se que em 1990 foi destinado 4,3% do PIB para a educação e cultura, enquanto que em 2011, o investimento na educação foi de 2,1% verificando-se assim diminuição dos investimentos no período.

Desta forma, as alterações ocorridas no Ensino Infantil ao final da década de 80 e 90 explicadas pelos governantes pela falta de dinheiro, não é confirmada ao acompanhar o PIB do período. Percebe-se que as alterações foram direcionadas ao aumento da demanda e não para a qualidade deste atendimento. Os investimentos neste nível de ensino e ficaram ainda mais restritos com a promulgação da Lei 9.424/96 (BRASIL, 1996b) que ao não assegurarem um percentual mínimo para o Ensino Infantil deixam de assegurar a valorização do profissional, condições de trabalho e instalações que respeitem os direitos da criança como descritos por Malta e Rosemberg (2009).

Atualmente, com pouco mais de 70 escolas e mais de oito mil crianças entre zero e cinco anos atendidas na rede municipal de ensino (IPPLAP, 2011), o município investe na formação continuada dos professores da rede pública, oferecendo encontros anuais com palestras, incentivando a qualificação profissional com bolsas de estudo de 50% para formação profissional em nível de graduação, especialização, mestrado e doutorado regulamentada através da lei municipal n. 5.684/06. Estando de acordo com o alvo da LDB (2013) para que todos os profissionais possuam nível superior de ensino, desde 1995 através da lei municipal n. 3.966/95 há acréscimo 10% ao salário para quem tiver graduação, entretanto não há plano de carreira para outros níveis de formação (especialização, mestrado ou doutorado).

Percebe-se que apesar do município buscar características educacionais antes das obrigatoriedades legais, o Ensino Infantil apresenta características assistenciais neste microsistema. O direito da criança a este nível de ensino, sem qualquer critério de seleção ainda não é garantido, pois há prioridade de atendimento para aqueles cujos pais ou responsáveis trabalham ou apresentam condições socioeconômicas desfavoráveis (COSTA, 2010). A demanda de vagas não é suprida nem mesmo com as construções de novas unidades escolares, tampouco com o aumento do limite de crianças matriculadas por salas, o que pode deixar de favorecer as interações entre a

criança e profissionais, assim como verificado por Lima e Bhering (2006) e Spessato *et al* (2009).

Ademais, condições de trabalho e a carreira docente devem ser consideradas associadamente, pois as condições precárias de trabalho podem neutralizar a ação dos profissionais (mesmo que fossem bem formados) e desmotivar a continuidade de estudos (SAVIANI, 2009) demonstrando que estes aspectos devem ser considerados no macrossistema compreendendo melhor o contexto do Ensino Infantil.

4.2 Recursos pessoais dos profissionais

Estes dados referem-se a 54 profissionais que aceitaram participar no estudo e responderam o questionário sobre o perfil profissional, considerado neste estudo como recursos pessoais (BRONFENBRENNER, 1992).

Todas as profissionais eram do sexo feminino, tinham em média 35,5 (\pm 9 anos e 3 meses) anos de idade, sendo que a mais nova tinha 21 anos e a mais velha 60 anos de idade. A graduação em pedagogia foi predominante, outros cursos relatados foram psicologia, letras, administração e normal superior foram relatados. Cinco delas fizeram cursos de especialização relacionado à Educação (psicopedagogia e gestão educacional). Declararam estar cursando Ensino Superior 11% das profissionais. Apenas 5,6% tinham a formação em Magistério.

Tabela 1 - Recursos pessoais das profissionais

		Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Sexo	Feminino	54	100
Idade	21-30anos	19	35,19
	31-40anos	19	35,19
	41-50anos	13	24,07
	51-50anos	3	5,56
	total	54	100
Tempo de atuação na instituição	até 5,3 anos	41	75,93
	5,4 anos a 10,6 anos	5	9,26
	10,7 anos a 16 anos	5	9,26
	16,1 anos a 21,3 anos	3	5,56
	total	54	100
Formação Acadêmica	Pedagogia e especialização na área escolar	5	9,26
	Pedagogia e outra graduação	3	5,56
	Pedagogia apenas	29	53,7
	Normal Superior	7	12,96
	Letras	1	1,85
	Superior incompleto	6	11,11
	Magistério	3	5,56
	total	54	100

O tempo médio de atuação na Educação Infantil relatado pelas profissionais foi de cinco anos e cinco meses (\pm 8 anos e 5 meses) sendo o menor tempo encontrado um mês e o maior 21 anos e quatro meses. Pouco menos da metade delas, ou seja, 44,5% das profissionais nunca tiveram experiências profissionais anteriores com o Ensino Infantil. Aquelas que possuíam experiência com Educação Infantil em outro local o tempo médio foi de seis anos e sete meses, variando entre um e 13 anos.

Estes dados apontam a predominância de sexo feminino na área educacional em especial no Ensino Infantil, confirmando o registrado no Censo da Educação Básica (MEC/INEP 2013), 97% das profissionais são mulheres. Esta característica é proveniente de influências históricas e culturais associadas à vocação maternal para o

atendimento da criança. Características predominantemente femininas como afeto, delicadeza, atenção, paciência eram considerados essenciais para o atendimento da criança em instituições, elevando o número de mulheres que destinavam a esta função, sem exigência de formação profissional (AYUB, 2001; CAMPOS *et al*, 2006).

A questão da diversidade de gênero atuando no Ensino Infantil é um assunto pouco debatido na área da educação e educação infantil segundo Sayão (2005). Dentre polêmicas associadas à atuação do gênero masculino, observa-se que ainda é difícil superar características históricas principalmente quanto às atividades presentes no Ensino Infantil associadas à higiene e corpo, podendo afastar professores desta atuação. Ao mesmo tempo, apesar da carência de figuras masculinas na escola, a questão do gênero deve ser abordada nas atividades cotidianas, nas representações de papéis sociais, pois possibilitam a construção da identidade da criança e a auxiliam na compreensão da sociedade, das expectativas e comportamentos associados a ele (BRASIL, 1998; SAYÃO, 2002; BRONFENBRENNER, 1996)

Com relação à formação acadêmica, avanços no atendimento da criança nas instituições e a atribuição destes locais ao ensino básico, trouxeram a exigência da formação em nível superior aos profissionais do Ensino Infantil. Verifica-se que maior parte das profissionais neste estudo tem curso de superior em licenciatura plena atendendo às determinações da Resolução n.1/2002 (BRASIL, 2002) que se exige a formação em pedagogia e licenciatura plena. Segundo Oliveira (2007), foi apenas com a Resolução n. 1 (BRASIL, 2006) que a Educação Infantil foi tratada com prioridade na formação em Pedagogia, e salienta que na prática, os currículos para esta formação ainda são separados por disciplinas e tratados concomitantemente com o Ensino Fundamental.

Para Melo (2000), a exigência na formação das profissionais que atuam no magistério em nível superior foi apenas uma das estratégias para implementar melhoria nas políticas da educação básica e que não atenderam aos resultados esperados. Para que mudanças efetivas ocorram e tragam melhoras para este nível de ensino, deve-se haver uma revisão, reflexão e integração das práticas provenientes da experiência

profissional com os novos saberes da formação acadêmica (OLIVEIRA *et al* 2006; OLIVEIRA, 2007).

4.3 *Atividades realizadas no cotidiano da classe*

A análise do cotidiano escolar incluiu 22 escolas municipais, 41 professoras, 38 turmas, sendo que em um dos casos duas turmas (MI e JII na atividade de teatro) foram analisadas conjuntamente a pedido das profissionais. A diferença entre o número de professoras e turmas ocorreu porque três destas turmas tinham duas professoras ministrando aula para suas turmas juntamente. Em algumas turmas havia a participação de outras profissionais ou voluntárias, que atuavam como estagiárias, mas que foram consideradas apenas nas relações pessoais estabelecidas, não no papel de professoras, pois não exerceram papel de mediadoras. Foi mantida a divisão das classes proposta pela escola, como mostra a tabela 2.

O ambiente imediato foi observado em cada aula ministrada e as análises foram apresentadas por atividades/classe, sendo a identidade de crianças e professoras preservadas, sendo codificadas por letra e números. A descrição na íntegra, com a relação dos aspectos observados pode ser vista no Apêndice D

O modelo das instituições de Ensino Infantil neste município segue a divisão por faixa etária (denominadas aqui por “classes”), sendo que os Berçários pertencem às Creches e os Maternais e Jardins às Pré-escolas, de acordo com divisão proposta na LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996a). Nesta mesma tabela foram apresentadas a quantidade de turmas classe e o total de crianças que participaram deste estudo. As classes de Maternal (I e II) foi a que teve maior representatividade neste estudo (44,7%), seguida por 31,6% composta por turmas de Jardim (I e II) e 23,7 % de Berçário (I e II). Salientando que estas profissionais se inscreveram em busca de formação continuada com a temática de Jogos e Brincadeiras, pode-se sugerir que houve maior interesse na capacitação deste conteúdo por aquelas que atuavam com crianças de faixas etárias da pré-escola.

Tabela 2 - Distribuição das classes por faixa etária, turma e crianças.

Classes	Faixa Etária	Quantidade de Turmas	Total de crianças por Turma
Berçário I (BI)	0 anos a 1 ano incompleto	2	14
Berçário II (BII)	1 ano completo a 2 incompletos	7	47
Materna I (MI)	2 anos completos a 3 incompletos	7	79
Maternal II (MII)	3 anos completos a 4 incompletos	10	98
Jardim I (JI)	4 anos completos a 5 incompletos	2	34
Jardim II (JII)	5 anos completos a 6 incompletos	10	182
TOTAL		38	454

As categorias das atividades e a sua aplicação em cada faixa etária está exemplificada no gráfico 3. Percebe-se que as atividades de contação de História, Rodas Cantadas e as classificadas como outras (teatro e brincadeira no parquinho) foram as únicas realizadas por todas as faixas etárias. Os Jogos tradicionais foram mais realizados pelas turmas mais velhas, enquanto as brincadeiras livres foram as mais presentes com os berçários.

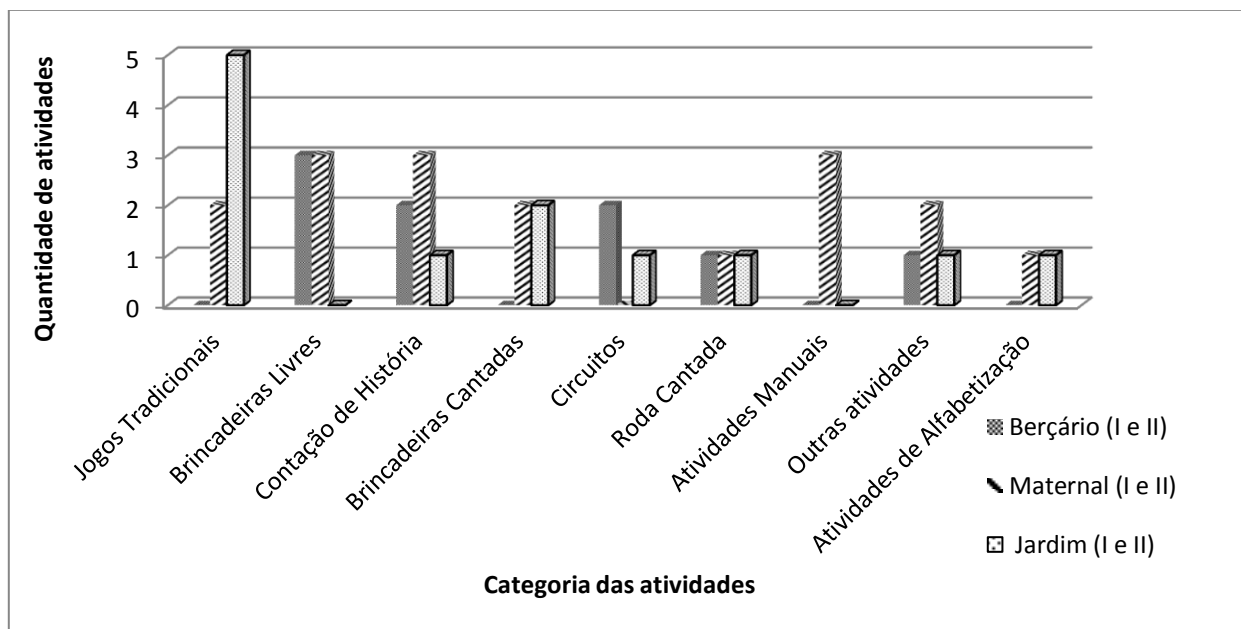


Gráfico 3 - Categoria das atividades por faixa etária

Contudo observar a categorização da atividade bem como sua aplicação com determinadas faixas etárias não traz subsídios para compreender como estas foram desenvolvidas diante de tantas diversidades de ambientes e tarefas. Por isso, ao considerar os quadros apresentados a seguir trazem os principais elementos observados nas filmagens considerando a relação da criança, tarefa e meio ambiente. Após a apresentação dos quadros, foram salientadas as principais observações quanto às atividades e utilização delas no Ensino Infantil, de acordo com os documentos que norteiam a prática pedagógica neste nível de ensino Referencial Curricular do Ensino Infantil e Diretrizes Curriculares do Ensino Infantil (Brasil, 1998, 2010).

Quadro 1 - Elementos das atividades de Jogos e Brincadeiras Tradicionais

	<i>Patinho feio</i>	<i>Dança da Cadeira</i>	<i>Batata Quente</i>	<i>Batata quente</i>	<i>Queimada</i>	<i>Pega pega</i>	<i>Lenço atrás</i>
<i>Classe</i>	MII	MII	JI	JII	JII	JII	JII
<i>Quantidade de criança</i>	11	16	14	18	18	19	19
<i>Possibilidade de Rel. pessoais</i>	Todos	Metade da turma	Todos	Todos	Todos	Todos	Todos
<i>Papéis sociais vivenciados</i>	Pegado, fugitivo, expectador.	Participante, expectador, excluído, vencedor.	Participante, expectador, excluído, vencedor.	Participante, expectador, excluído e vencedor.	Jogador, juiz.	Pegador, fugitivo.	Pegador, fugitivo, participante, expectador.
<i>Demandas positivas</i>	Curiosidade, expectativa, atenção, afeto,	Atenção, tempo de reação.	Tolerância, paciência, afeto.	Tolerância, expectativa,	Tolerância, equilíbrio de poder entre participantes, compartilhamento de material,	Atenção, persistência, estratégia,	Atenção, paciência, expectativa.
<i>Demandas negativas</i>	Rejeição	Desmotivação, riscos físicos e sociais, restrição de oportunidade de prática, tempo ocioso de espera	Exclusão da atividade, restrição de oportunidade de prática.	Possibilidade de exclusão, pouca oportunidade de prática.	Desmotivação, exposição social ao erro, restrição de oportunidade de prática.	Risco físico (quedas, choques).	Risco físico (queda)
<i>Disposições geradoras</i>	Participação, interesse	Participação, interesse	Participação, interesse	Participação, interesse	Participação, interesse	Participação, interesse	Participação, interesse
<i>Disposições disruptivas</i>	Desatenção	Desinteresse	Falta de persistência	Desinteresse	Desinteresse	Agressão	Desinteresse

	<i>Patinho feio</i>	<i>Dança da Cadeira</i>	<i>Batata Quente</i>	<i>Batata quente</i>	<i>Queimada</i>	<i>Pega pega</i>	<i>Lenço atrás</i>
<i>Recursos motores utilizados</i>	Correr, andar, desviar, girar, sentar, levantar.	Andar, sentar, levantar.	Pegar, receber	Pegar, receber, andar.	Correr, andar, arremessar, pegar, receber, saltar, desviar,	Correr, desviar	Pegar, andar, correr,
<i>Outros recursos utilizados</i>	Recursos orais, contextualização de história infantil.	Posicionamento espacial.	Noção de causa e efeito, diferenciação de verbo.	Causa e efeito, diferenciação de verbo.	Compreensão de regras, elaboração de estratégias, posicionamento espacial.	Compreensão de regras e da função de cada papel social, estratégias, conhecimentos quantitativos numéricos, discriminação cinestésica e visual.	Recursos orais, memória,
<i>Materiais utilizados</i>	Nenhum	Cadeiras	1 bola	1 bola	1 bola	9 bambolês	1 lenço
<i>Escolhas feitas pelas crianças</i>	Parceiros, movimentos.	Onde sentar.	Passagem da bola	Passagem da bola	Em quem jogar a bola, estratégias do jogo, como jogar.	Parceiros, movimentos, descolamentos.	Parceiro, parceiros
<i>Intervenção da professora para solução de problemas</i>	Conversou com os alunos, pediu para que escolhessem quem não tinha participado.	Decidiu quem era o vencedor	Ela decidia em quem parava a bola, adequando às necessidades do contexto.	Ela decidia em quem parava a bola, adequando às necessidades do contexto.	Parou para explicar novamente as regras da brincadeira, deu dicas sobre movimentos.	Orientações sobre o espaço físico.	Manutenção da atenção dos alunos.
<i>Problemas solucionados pelas crianças</i>	Quem seria o pegador.				Disputa por material, espaço.	Perseguição dos pegadores	

Nesta classificação jogo e brincadeira foram tratados como sinônimos, visto que suas definições variam de acordo com traduções, contextos e comportamentos (COONEY, 2004), mas que podem beneficiar as crianças em seus diferentes aspectos de desenvolvimento (HAYWOOD, K. M.; GETCHELL, 2004; GINSBURG, 2007). Estas atividades, categorizadas como jogos e brincadeiras tradicionais, foram realizadas em limites de tempo e espaços, compostas de regras consentidas por todos, com fim em si mesmo. São essenciais para auxiliar na compreensão da criança e do mundo ao seu redor e abordaram aspectos culturais em suas práticas, conforme sugerem os Referenciais Curriculares Nacionais do Ensino Infantil (1998).

Noções lógico-matemáticas que envolvem classificação, seriação, comparação e sequência numérica foram inseridas em algumas destas atividades, sugerindo que os jogos são também explorados como meio de aprendizado de outros conteúdos que de acordo com Kishimoto (2001), trata-se de uma expansão da pedagogia de Froebel caracterizada por ensinar através de jogos dirigidos, muito explorados no Ensino Infantil.

A exploração dos jogos e brincadeiras no Ensino Infantil é tratada nos documentos principalmente como eixo temático e explorado como forma de conhecimento do mundo, devendo estar presentes no cotidiano das escolas, uma vez que estas brincadeiras têm se tornado cada vez mais restrita na sociedade contemporânea.

Na maior parte destas propostas houve exploração de recursos motores, aspecto favorável ao desenvolvimento por ser considerado fundamental para a vida do ser humano em diferentes aspectos, sendo também a principal maneira de se relacionar com o meio ambiente, com importância biológica, psicológica, social, cultural e evolutiva, constituindo um aspecto crítico da vida principalmente nos anos iniciais (GRANTHAM-MCGREGOR *et al* 2007). Entretanto na maioria das atividades (patinho Feio, Dança da Cadeira, Batata quente, Queimada e lenção atrás) o tempo de espera, a exclusão da criança quando esta “perdia” e a pouca oportunidade de prática contribuíram para a presença de demandas ambientais negativas durante a atividade.

As crianças conhecem o mundo a partir dos movimentos e o seu desenvolvimento global depende das vivências nesta fase inicial (GALLAHUE E OZMUN, 2001; GISNBURG, 2007). Logo, a importância de propiciar um ambiente estimulante nas instituições de Ensino Infantil através da estimulação motora neste nível de ensino é essencial para a modificação de um ambiente assistencialista para educacional como sugerem Spessato *et al* (2009).

As demandas das atividades como curiosidade, expectativa, desafio são elementos presentes no jogo e que contribuem para o engajamento neste tipo de atividade. Nestas atividades também foram encontradas possibilidades de interações sociais, principalmente naquelas em que a exploração do espaço era permitida, tornando-as mais propícias ao desenvolvimento por contemplar aspectos sociais, emocionais, físicas, cognitivos.

O quadro 2 também apresenta elementos das brincadeiras, entretanto foram categorizados separadamente pois utilizou a música ou elementos rítmicos enquanto característica central da atividade que envolvia deslocamentos.

Quadro 2 - Elementos das atividades de Brincadeiras Cantadas

	Sapo	A cobra não tem mão	Brincadeira da Serpente	Casinha e Trenzinho
classe	MI	MII	JI	JII
Quantidade de criança	13	11	20	18
Possibilidade de Relacionamentos pessoais	Todos da sala	Todos da sala	Todos da sala	Todos da sala
Papéis sociais vivenciados	Sapo	Participante, expectador	Participante, expectador	Passageiro do trem
Demandas positivas	Diferentes explorações de Ritmo, persistência	Hiperatividade, possibilidade de exploração espacial e de movimentos.	Paciência, expectativa, adequação de movimento, relações de afeto.	Atenção, persistência, engajamento, compressão e associação das palavras e movimentos.
Demandas negativas	Restrição espacial		Tolerância (tempo de espera)	Intolerância à exposição social.
Disposições geradoras	Participação, interesse	Participação, interesse	Participação, interesse	Participação, interesse
Disposições disruptivas	Desinteresse	Desinteresse		Apatia
Recursos motores utilizados	Andar, saltar	Andar, saltar, girar.	Engatinhar, rastejar, andar.	Andar, movimentos axiais.
Outros recursos utilizados	Conhecimento da coreografia (memória) compreensão linguística da música.	Conhecimento da música, habilidades motoras, condicionamento físico.	Memória, reprodução oral da música.	Compreensão linguística, memória, imitação, discriminação espacial.

	Sapo	A cobra não tem mão	Brincadeira da Serpente	Casinha e Trenzinho
Materiais utilizados	Nenhum	Nenhum	Nenhum	Nenhum
Escolhas feitas pelas crianças	Disposição no espaço, tipos de movimentos.	Intensidade do movimento	Nenhuma	Nenhuma
Intervenção da professora para solução de problemas	Conversou com alunos que não queriam participar	Nenhuma	Corrigiu criança quando não realizou a atividade corretamente	Buscou a criança que não quis participar da atividade e colocou-a ao seu lado.
Problemas solucionados pelas crianças	Adequação do movimento ao espaço físico disponível.	Nenhum	Nenhum	Nenhum

A música característica marcante nas atividades, além de desenvolver a oralidade, envolve a expressividade, comunicações de ideias, sensações, sentimentos pessoais, manifestações corporais da cultura, percepção rítmica, identificação de segmentos corporais, contato físico, noções de grupos (BRASIL, 1998).

As Brincadeiras cantadas podem também estar inseridas nos conteúdos das brincadeiras tradicionais, sendo um importante meio de transmissão de cultura, incentivo à oralidade, memória. Embora estas atividades devam ser exploradas desde em toda a faixa etária do Ensino Infantil, observa-se que estas atividades deixaram de ser realizadas com turmas de berçário, assim como na categoria anterior. Verifica-se que na atividade do trenzinho e da casinha, foram exploradas diferenças nos ritmos, tons de voz, intensidades e amplitude de movimento.

Para Ayoub (2001) dança no Ensino Infantil deve ser um conteúdo para que a criança brinque com a linguagem corporal, com o corpo e o movimento, entrando em contato com diferentes manifestações culturais que só são possíveis quando são estabelecidas relações entre a criança/adulto e criança/criança.

Nesta amostra as atividades foram realizadas sem utilização de quaisquer instrumentos, sendo a participação do aluno apenas voltada para o acompanhamento oral das músicas e reprodução dos gestos. Sobre isso, o Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 1998) adverte que atividades deste tipo não devem ser determinadas pela marcação e definição de coreografia elaborada pelos adultos, devendo passar por processos de produção, apreciação e reflexão. Entretanto, o documento não fornece orientações didáticas detalhadas para este processo.

Logo, nas atividades de dança observadas não foram constatados momentos que se assemelhassem a este processo, o que pode sugerir que atividades deste tipo sofrem poucas modificações no âmbito escolar, seguindo o modelo de cópia de coreografias e adulto centrado. Schoon (1998) argumenta que crianças nesta idade ainda precisam de liberdade para explorar e descobrir ritmos e padrões através do uso diversificado de movimentos, assim restringir a possibilidade de criação pode não atender às expectativas desta tarefa. Mesmo em atividades de dança livre a criança pode não realizar os movimentos criativos, assim o professor tem um papel importante

na mediação destas atividades, fornecendo feedback verbal e desafiando-as a expressar suas ideias e movimentos através da dança (SAMUELSSON *et al* 2009).

O quadro 3 aponta os elementos das atividades que se configuraram como livres, pois a intervenção pedagógica da profissional foi mínima, em geral zelando pela segurança e integridade das crianças. De acordo com Sayão (1999) esta postura pode ser proveniente de algumas formações pedagógicas espontaneístas, que consideram a criança como centro do processo de aprendizagem que é composto em geral por atividades livres, nas quais o professor realiza o papel de observador.

Quadro 3 - Elementos das atividades de Brincadeiras livres.

	Brincadeiras livres com brinquedos e músicas	Brincadeiras livres no bloco de espuma com brinquedos e bolas	Brincadeiras livres com triciclos e brinquedos	Brincadeiras livres no bloco de espuma e túnel	Brincadeiras Livres com brinquedos e outros materiais	Brincadeiras livres com roupas, acessórios e fantasias.
Classe	BI	BII	BII	MI	MII	MII
Quantidade de criança	4	5	5	11	11	13
Possibilidade de Relacionamento pessoais	Todos da sala	Todos da sala	Todos da sala	Todos da sala	Todos da sala	Todos da sala
Papéis sociais vivenciados	Nenhum		Motorista	Nenhum	Cozinheira, apresentadora, mãe, motorista, jogador.	Pai, mãe, filho, jogador de futebol, professora.
Demandas positivas	Atenção, persistência, curiosidade, estímulo, afeto.	Atenção e afeto	Possibilidade de exploração de materiais e movimentos, curiosidade, liberdade de escolhas entre tarefas e parceiros.	Curiosidade, possibilidade de exploração de movimentos e de locais para brincar.	Curiosidade, persistência, liberdade de exploração de materiais e parceiros.	Compartilhamento de materiais, interações com os pares, improvisação e adaptação de recursos materiais, criação de condutas sociais na brincadeira.

	Brincadeiras livres com brinquedos e músicas	Brincadeiras livres no bloco de espuma com brinquedos e bolas	Brincadeiras livres com triciclos e brinquedos	Brincadeiras livres no bloco de espuma e túnel	Brincadeiras Livres com brinquedos e outros materiais	Brincadeiras livres com roupas, acessórios e fantasias.
Demandas negativas	Dispersão	Dificuldade em atender todas as crianças e acolher a que chorava, falta de engajamento, e estímulo e persistência.	Riscos físicos associados à queda ou choque.	Desinteresse	Falta de incentivo para novas possibilidades.	
Disposições geradoras	Participação, interesse, curiosidade.	Interesse	Participação, interesse, curiosidade.	Interesse e participação	Interesse, curiosidade, empenho, criatividade	Participação, interesse
Disposições disruptivas	Desinteresse	Falta de empenho, necessidade de atenção e afeto.	Falta de interesse	Falta de iniciativa	Falta de iniciativa	Egoísmo
Recursos motores utilizados	Engatinhar, rastejar, andar, manipulação de objetos.	Engatinhar, rastejar, andar, sentar.	Andar, movimentos axiais.	Andar, correr, engatinhar, rastejar, rolar, subir, manipular o bloco, empurrar, equilibrar.	Andar, correr, sentar, levantar, pegar, saltar.	Andar

	Brincadeiras livres com brinquedos e músicas	Brincadeiras livres no bloco de espuma, brinquedos, bolas	Brincadeiras livres com triciclos e brinquedos	Brincadeiras livres no bloco de espuma e túnel	Brincadeiras Livres com brinquedos e outros materiais	Brincadeiras livres com roupas, acessórios e fantasias.
Outros recursos utilizados	Compreensão oral de comandos e estímulos.	Compreensão oral de estímulos e palavras de carinho	Conhecimentos sobre a manipulação dos objetos,	Discriminação cinestésica	Conhecimento de brincadeiras, capacidade de criação e exploração de materiais.	Criatividade, capacidade de imaginação, representação de situações cotidianas.
Materiais utilizados	Colchonete, brinquedos como carrinhos, mesinhas, pianos, rodas (grandes).	Blocos de espuma, bolas, brinquedos.	Triciclos, bolinhas, carrinhos.	Bloco de espuma, túnel.	Brinquedos industrializados bola, boneca, carrinho, colchonete, pia de brinquedo, prainha.	Tecidos, camisetas de times, bolsas,
Escolhas feitas pelas crianças	Materiais e recursos	Brinquedos, local para brincar.	Materiais, parceiros, tipos de movimento e deslocamentos.	Materiais, parceiros, tipos de movimento e deslocamentos.		Materiais, parceiros, brincadeiras, exploração do espaço.
Intervenção da professora para solução de problemas	Incentivo a utilização de recursos,	Atendeu quem chorava e tentava dar atenção e estimular os outros em diferentes tarefas.	Auxiliou a empurrar o triciclo, convidou para brincadeira, separou agressão.	Auxiliou nos movimentos, incentivou alunos a realizar tarefas.	Interviu em uma brincadeira que tinha risco físico aumentado.	Estímulo às representações de papéis sociais, mediação no compartilhamento dos materiais.
Problemas solucionados pelas crianças	Adequação do movimento ao espaço físico		Disputa por materiais, realização de tarefas.	Disputa por espaço físico	Disputa de materiais, necessidade de mais brinquedos.	Criação das brincadeiras e divisão dos materiais.

Nesta categoria as crianças tiveram possibilidade de realizar o brincar livremente mas que para muitos ainda está associado à recreação e não aprendizagem (; KISHIMOTO, 2001; AYOB, 2001; REVERDITO *et al* 2013). Observa-se que as características destas atividades estavam associadas à exploração livre do ambiente e dos materiais e foram desenvolvidas nas faixas etárias menores, o que não ocorreu com as atividades das categorias anteriores.

Nestas tarefas foram verificados elementos considerados primordiais para o desenvolvimento, como a possibilidade de exploração do ambiente, de estabelecimento de relações sociais. Estas atividades exploraram a representações de diferentes papéis sociais que caracterizam inter-relação entre outros microsistemas frequentados pela criança assim como verificado no estudo de Riller (2010). Ao mesmo tempo em que suas poucas representações (mãe, cozinheira, apresentadora, motorista) podem sugerir a necessidade de atividades que ampliem o repertório de papéis sociais da criança.

A representação de papéis sociais estava presente nas atividades de teatro, que ao mesmo tempo contribuíram para que as crianças observassem os professores e funcionários da instituição exercendo papéis sociais associados aos personagens do teatro e diferentes daqueles que estavam acostumados a observar, denominada por transições ecológicas por Bronfenbrenner (1996) e caracterizam acomodações mútuas entre o indivíduo e o ambiente e que instigam os processos desenvolvimentais.

As Brincadeiras livres nos blocos favoreceram a experiência de habilidades motoras de deslocamento e equilíbrio. A atividade gerou conflito quanto à disputa de espaço, solucionado pelas próprias crianças e que permitiram também breves estabelecimentos interpessoais. Talvez a carência de oportunidades para o brincar durante o tempo livre, assim como a prevalência de brincadeiras solitárias podem ter influenciado estes comportamentos. Tal fato vai de acordo com os achados de Bonome-Pontoglio e Maturano (2000); Brolo e Tolocka (2010) demonstrando que após as crianças participarem de um programa de atividades lúdicas durante o ano, em um novo momento de atividades livres com materiais diversos, foi possível observar novas

brincadeiras com diferentes relacionamentos sociais e papéis sociais, indicando que as crianças devem ser educadas para o tempo livre.

Ayoub (2001) também defende que o brincar deve ter espaço na escola, entretanto salienta que este não deve estar provido de abandono pedagógico, pois a mediação e intervenção do profissional se faz necessária para o processo educativo da criança até mesmo para que ela descubra-se através da brincadeira.

A próxima categoria descreve atividades de Circuito, ou seja aquelas cujas profissionais determinaram e orientaram crianças deveriam passar por um percurso proposto por elas, caracterizadas por estilo de ensino diretivo associado à tarefa.

Quadro 4 - Elementos das atividades de Circuito

	Circuitos com blocos de espuma	Circuito no bloco de espuma	Circuito no colchonete, bancos e cadeiras
Classe	BII	BII	JII
Quantidade de criança	12	5	20
Possibilidade de Relacionamentos pessoais	Todos da sala	Todos da sala	Todos da sala
Papéis sociais vivenciados	Nenhum	Nenhum.	
Demandas positivas	Persistência, discriminações cinestésicas empenho	Discriminações cinestésicas, persistência.	Paciência, persistência.
Demandas negativas	Desinteresse, falta de empenho	Falta de empenho, dificuldade em realização do movimento, impossibilidade de alteração do ambiente.	Falta de paciência na fila, risco físico aumentado
Disposições geradoras	Participação, curiosidade.	Participação, interesse	Interesse, participação
Disposições disruptivas	Desinteresse, falta de empenho	Falta de interesse	Agressão, intolerância
Recursos motores utilizados	Andar, rastejar, engatinhar, saltar, subir,	Correr, andar, subir, rastejar, saltar	andar, rastejar, dar cambalhota (rolar), equilibrar,
Outros recursos utilizados	Adequação da relação do corpo no espaço	Estabelecer relação do corpo no espaço, compreensão linguística das orientações.	Compreensão linguística das orientações e memória.
Materiais utilizados	Blocos de espuma encaixados	Blocos de espuma encaixados	Banco, cadeiras, colchonete.
	Circuitos com blocos de espuma	Circuito no bloco de espuma	Circuito no colchonete, bancos e cadeiras

Escolhas feitas pelas crianças	Tipos de movimentos	Tipos de movimentos	Variações dos movimentos propostos
Intervenção da professora para solução de problemas	Incentivo a utilização de recursos, suporte na realização dos movimentos	Incentivo a utilização de recursos, suporte na realização dos movimentos	Deu atenção àquele que chorava e tentava dar atenção e estimular os outros em diferentes tarefas.
Problemas solucionados pelas crianças	Disputa por espaço.	Disputa pelo espaço, exploração de possibilidades de movimentos.	Adequação da habilidade motora que não sabiam.

Os blocos de espuma foram os materiais utilizados nas tarefas realizadas pelas turmas de berçário, nas quais profissional apenas determinou que as crianças deveriam percorrer aquele caminho, sem determinar a quais habilidades deveriam explorar. Para Gallahue e Ozmun (2001) estas condições são essenciais na fase inicial de aprendizagem e fazem com que a criança tome conhecimento dos seus próprios movimentos e do ambiente. Porém, salienta-se o profissional deva estar atento para modificar tarefas e assim possibilitar novas de aprendizagens.

A mediação profissional restringiu-se ao auxílio e incentivo para as crianças realizarem o percurso, sendo que a escolha das habilidades partia da iniciativa das crianças. Ou seja, aquelas apresentavam disposições geradoras acabavam explorando mais habilidades motoras, em situações mais complexas. Este aspecto demonstra que os atributos da pessoa interferem na maneira como esta explora o ambiente, assim como verificado em Krebs (2003).

A demanda da tarefa fez com que as crianças tivessem condições favoráveis para a exploração de habilidades motoras, recebendo amparo e incentivo das profissionais para a exploração da sua motricidade, pois, segundo Bronfenbrenner (1996) a aprendizagem e o desenvolvimento são facilitados através de relações com apego emocional sólido. Nesta faixa etária a criança passa por momentos de descoberta do seu corpo, suas possibilidades contribuindo para a aquisição de habilidades motoras. Logo, o conhecimento das características do desenvolvimento motor da criança é fundamental para que as profissionais conheçam sobre a principal maneira da criança se comunicar com o mundo, adaptando as tarefas e contribuindo para um ambiente adequado ao aprendizado (HUTZLER, 2007).

Apesar do movimento ser destacado como direito e necessidade da criança nas propostas pedagógicas (BRASIL, 2010, 1998) percebe-se que este é tratado de maneira generalizada trazendo as principais características do desenvolvimento motor e sua relação com os aspectos sociais, afetivos e cognitivos nas diferentes faixas etárias. Assim, caracterizam-se limitações destas atividades a falta de abordagem em seus aspectos didáticos questões referentes à organização da prática, variação e aumento de complexidade. Assim, o conhecimento do desenvolvimento motor deve ser

ampliado e enfatizado para as profissionais que atuam diretamente com as crianças, pois muitas vezes a instituição de Ensino Infantil é o principal ambiente que pode garantir oportunidades para o desenvolvimento das potencialidades da criança, sendo também a maneira mais importante de identificar atrasos e assegurar intervenções necessárias como sugeriram Alves e Veríssimo, 2007.

O quadro 5 traz os elementos observados nas atividades de rodas cantadas. Embora estas sejam tratadas nos Referencias Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) como semelhante às Brincadeiras cantadas e atividades rítmicas optou-se aqui neste estudo em separar devida às demandas que estas atividades geraram, pois nestas as crianças permaneciam sentadas a todo o momento sem que fosse permitido o deslocamento, apesar do andar ser verificado na primeira atividade descrita realizado por uma aluno que dispersou-se da mesma e andou pela sala.

Quadro 5 - Elementos das atividades de Roda Cantada.

	Rodas Cantada com músicas diversas	Roda cantada com músicas diversas	Roda cantada com violão
Classe	BII	MI	JII
Quantidade de criança	10	9	17
Possibilidade de Relacionamentos pessoais	Todos da sala	Todos da sala	Todos da sala
Papéis sociais vivenciados	Imitação de jacaré e amigo	Ouvinte, cantor	Cantor.
Demandas positivas	Reprodução oral e gestual, persistência, passividade e afeto	Compreensão linguística e expressão oral e gestual.	Persistência, atenção, memória.
Demandas negativas	Dispersão	Passividade, desinteresse	Passividade
Disposições geradoras	Participação, interesse, curiosidade, demonstração de afeto,	Participação, interesse	Interesse, participação.
Disposições disruptivas	Desinteresse	desinteresse	Desinteresse.
Recursos motores utilizados	Andar, sentar, movimentos axiais.	Andar, sentar	Sentar.
Outros recursos utilizados	Imitação, associação entre linguagem oral e gestos motores. .	Associação gestual e oral da música, imitação.	Memória, reprodução oral da música e ritmo.
Materiais utilizados	Nenhum	Nenhum	Violão.
Escolhas feitas pelas crianças	Parceiros	Nenhum	Nenhuma
Intervenção da professora para solução de problemas	Incentivo à imitação e à interação entre os pares.	Variou as músicas.	Nenhuma.
Problemas solucionados pelas crianças	Retirou-se da atividade	Retirou-se da atividade, deslocando-se para local com objetos diferentes.	Nenhuma

A música é uma linguagem traduzida em aspectos rítmicos e sonoros, com potencial lúdico inerente, capaz de transmitir expressões, sentimentos através da integração dos domínios social, físico, afetivo, cognitivo justificando por si só sua presença no Ensino Infantil de acordo com o Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 1998).

Semelhantes às vivências linguísticas propiciadas nas Brincadeiras Cantadas, estas atividades conduziram alunos a demandas positivas como atenção, memória e demonstração de afeto. Entretanto, poucas possibilidades de criação foram geradas, já que a escolha das músicas partiu das profissionais, e houve sempre a reprodução de gestos coreografados. Desta forma, apesar destas atividades tornarem-se transmissoras da cultura infantil, deixaram de incentivar a criatividade, liberdade de expressão e socialização, conforme preconizam os documentos legais deste nível de ensino (BRASIL, 1988; 2010).

Para Schoon *et al* (2009) as atividades com música são consideradas formas de arte por meio de movimentos e voz que favorecem a comunicação do ser humano. Para Samuelsson *et al* (2009), desde que o profissional da pré-escola tenha a tarefa de desenvolver a criança, este deve propiciar vivências através música, dança e poesia, e que alguns profissionais declaram ter tido falta de experiência com esses tipos de artes.

O quadro 6 discorre sobre as atividades de Contação de História, atividade muito utilizada no cotidiano escolar e com grande representatividade neste estudo, presentes em todas as faixas etárias do Ensino Infantil.

Quadro 6 - Elementos das atividades de Contação de História.

	Contação de história com exploração de livros	Contação de histórias com músicas	Contação de história com livro sobre animais com som	Contação de história com livros sobre animais	Contação de história com livro sobre animais	Contação de história com figura da menina
Classe	BI	BII	MI	MII	MII	JII
Quantidade de criança	10	4	12	12	5	23
Possibilidade de Relacionamentos pessoais	Todos da sala, exceto as duas crianças nas cadeirinhas.	Todos da sala	Somente com as crianças que sentavam na sua mesa.	Todos da sala	Todos da sala	Todos da sala
Papéis sociais vivenciados	Contador de história, ouvinte.	Contador de história, ouvinte.	Contador de história, ouvinte.	Contador de história, ouvinte.	Imitação de animais, contador e ouvinte de história.	Contador, ouvinte e menina.
Demandas positivas	Atenção, compreensão oral e paciência.	Atenção, associação linguística e visual, relações de afeto.	Atenção e afeto passividade, compreensão linguística e associação de imagem e som.	Atenção, compreensão oral, associação visual e passividade.	Curiosidade, atenção, compreensão oral da história.	Atenção, compreensão linguística oral e visual, paciência e passividade.
Demandas negativas	Impossibilidade de deslocamento.	Passividade.	Passividade.		Curiosidade no material não sustentou a atividade proposta pela professora	Passividade.
Disposições geradoras	Participação, interesse, curiosidade.	Participação, interesse	Interesse	Participação, interesse, curiosidade.	Interesse e participação	Interesse, curiosidade.

	Contaçon de história com exploração de livros	Contaçon de histórias com músicas	Contaçon de história com livro sobre animais com som	Contaçon de história com livros sobre animais	Contaçon de história com livro sobre animais	Contaçon de história com figura da menina
Disposições disruptivas	Necessidade de atenção.		Desinteresse, dispersão.		Curiosidade	Dispersão.
Recursos motores utilizados	Engatinhar, rastejar, sentar, andar, manipulação do livro.	Sentar.	Sentar, levantar	Sentar	Andar, sentar	sentar
Outros recursos utilizados	Compreensão linguística, percepção tátil.	visuais e auditivos	Recursos auditivos e associação linguística e visual e conhecimentos sobre os animais	Compreensão oral e conhecimento sobre animais.	Atenção, compreensão oral.	Compreensão linguística da história, identificação de cores..
Materiais utilizados	Colchonete e livros.	Livro	Livro que emitia som	Livro	Livro	Desenho de menina com troca de papéis coloridos.
Escolhas feitas pelas crianças	Manipulação do objeto.	Nenhuma	Nenhuma	Perguntas sobre a história.	Movimentos.	Nenhuma.

	Contação de história com exploração de livros	Contação de histórias com músicas	Contação de história com livro sobre animais com som	Contação de história com livros sobre animais	Contação de história com livro sobre animais	Contação de história com figura da menina
Intervenção da professora para solução de problemas	Dava atenção aos alunos e mostrava o livro com texturas.	Incentivava as crianças a reproduzirem os movimentos, chamava-se com palavras de afeto,	Pedia para que os alunos sentassem, escutasse o som.	Interagia o tempo todo com os alunos, perguntava sobre a história, sobre os animais.	Pedi para que imitassem animais.	Interviu em pedindo que se sentassem e mudou o seu posicionamento enquanto contava a historia (ficou andando pela sala)
Problemas solucionados pelas crianças	Deslocavam-se para atender as suas necessidades.	nenhuma	Aproximação da professora para sanar curiosidade	Questionavam suas dúvidas, interrompiam a professora	Deslocaram-se até o livro.	Disputa pela atenção da professora fez com que alguns se aproximassem dela.

A linguagem oral e escrita, artes visuais e sonoras, manuseio de livros foram exploradas nas atividades de contação de história. Segundo o Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 1998) estas atividades são meios importantes de inserção social, de extrema importância para a formação do sujeito e da interação com os outros e no desenvolvimento do pensamento, favorecendo as capacidades linguísticas básicas falar, escutar, ler e escrever.

A leitura é uma das práticas mais comuns existentes na escola, a qual se tem atribuídos sentidos diversos como estímulo à imaginação, relaxamento, letramento, compreensão de signos (letras, figuras) e incentivo à prática de leitura (BRASIL, 1998; ALMEIDA; GOMES; MONTEIRO, 2013;).

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Infantil (BRASIL, 2010) apontam que as práticas pedagógicas devam ser pautadas nas interações e nas brincadeiras e promover experiências de narrativas, apreciação, interação com a linguagem oral e escrita através de diferentes gêneros textuais. Todavia, durante as atividades observadas, os aspectos pedagógicos sugerem baixa exploração de gêneros textuais, exploração da narrativa apenas pela profissional, baixa interação entre as crianças. Este fato pode ter contribuído para que a atividade gerasse demandas negativas de passividade, ao mesmo tempo em que conduziu à disposições destrutivas de algumas crianças manifestadas através de desinteresse, conforme descreve Krebs (2003).

O quadro 7 atividades relacionadas à alfabetização, nas quais foram explorados a decodificação de letras e sílabas.

Quadro 7 - Elementos das atividades de Alfabetização

	Apontar a figura com a letra A	Identificar letras e nomes.
Classe	MI	JII
Quantidade de criança	5	15
Possibilidade de Relacionamentos pessoais	Enquanto estavam na fila	Com os amigos do lado.
Papéis sociais vivenciados	Professora, aluno	Professora, aluno
Demandas positivas	Atenção, motivação, paciência, conhecimento alfabético.	Compreensão linguística, associação de letras, atenção e paciência.
Demandas negativas	Erro exclui a participação.	Riscos sociais devido à evidência o erro.
Disposições geradoras	Participação, interesse, curiosidade, motivação.	Participação, interesse.
Disposições disruptivas	Desatenção.	Desinteresse, desatenção, necessidade imediata de reconhecimento.
Recursos motores utilizados	Andar, saltar, girar, engatinhar,	Andar, sentar
Outros recursos utilizados	Identificação de letras e associação com figuras, memória, compreensão linguística das regras.	Identificação e reconhecimento de letras.
Materiais utilizados	Túnel, bambolês, desenhos.	Fichas com nomes, letras grandes, figuras.
Escolhas feitas pelas crianças	Figuras	Nenhuma
Intervenção da professora para solução de problemas	Não houve intervenção.	Chamava a atenção e fazia perguntas para aqueles mais dispersos ou que apresentavam dificuldade.
Problemas solucionados pelas crianças	Não Houve	Não Houve

A aquisição da leitura e escrita é considerada como uma das principais formas de inserção e participação no meio social e por isso deve ser incentivada no Ensino Infantil, de acordo com o Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 1998) e sugere que as competências linguísticas (falar, escutar, ler e escrever) sejam desenvolvidas gradualmente durante os anos do Ensino Infantil, sem antecipação de conteúdos do Ensino Fundamental.

Os diferentes ritmos de aprendizagem da criança devem ser considerados neste processo evitando aceleração neste aprendizado já que culturalmente, a busca pela escolarização está atrelada à ascensão social. Desta forma “torna-se a criança como pequeno adulto, com potencialidades para crescer rápido e aprender ainda mais depressa”, descreve Kishimoto (2001, p. 9).

Apesar das atividades abordarem conteúdos semelhantes, estas tiveram estratégias didáticas diferentes. Na primeira, habilidades motoras serviram como incentivo à exploração da linguagem escrita na atividade de alfabetização quando as crianças tinham que passar por obstáculos até chegarem até às figuras presas na parede de apontar para que iniciasse com a letra A. Já na segunda, a profissional buscou interações com as crianças sentadas em roda, sem possibilidade de exploração de movimentos ou de relacionamentos sociais. Nos Referenciais Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) há breve menção de que a organização didática de aprendizagem possa ser iniciada com atividades que utilizem o corpo.

No quadro 8 é abordada a categoria de atividades Manuais, exploradas através de diferentes objetivos e materiais.

Quadro 8 - Elementos das Atividades Manuais.

	Pintar com giz de cera	Passar cola na latinha com pincel	Alinhar peças
Classe	MI	MI	MI
Quantidade de criança	10	11	14
Possibilidade de Relacionamentos pessoais	Com todos da sala	Com amigos sentados na mesma mesa	Com crianças sentadas próximas
Papéis sociais vivenciados	Professora, aluno	Professora, aluno	Criança soltando pipa, mulher com bolsa.
Demandas positivas	Destreza manual, passividade, persistência.	Compreensão linguística das orientações, persistência, paciência, destreza manual e passividade.	Passividade, persistência, compreensão das instruções orais e visuais e reconhecimento de erro.
Demandas negativas	Falta de acolhimento do grupo.	Dificuldade na utilização dos recursos, ou carência de exploração do material.	Dificuldade na utilização dos recursos.
Disposições geradoras	Empenho	Interesse	Empenho
Disposições disruptivas	Apatia.	Desinteresse, desatenção, necessidade imediata de reconhecimento.	Necessidade de atenção imediata.
Recursos motores utilizados	Andar, preensão manual.	Sentar, preensão manual.	Sentar, preensão manual.
Outros recursos utilizados	Compreensão linguística das instruções e identificação de cores.	Compreensão auditiva e visual das orientações orais e demonstradas	Coordenação olho mão, compreensão oral das instruções.
Materiais utilizados	Giz de cera e cartolina grande	Pincel, latinha, cola e papel	Peças de madeira com furos e cadarço
Escolhas feitas pelas crianças	Como pinta, cor do giz	Nenhuma.	Nenhuma

	Pintar com giz de cera	Passar cola na latinha com pincel	Alinhar peças
Intervenção da professora para solução de problemas	Pedi para as crianças escolherem apenas uma cor.	Auxiliou as crianças a finalizarem a passagem de cola.	Orientou alunos e corrigiu outros.
Problemas solucionados pelas crianças	Disputavam espaço e materiais	Não Houve.	Buscavam realizar os movimentos de diferentes maneiras.

Os Referencias Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) afirmam que o movimento de preensão é uma das principais conquistas do primeiro ano da criança, pois traz maiores possibilidades de relação com o objeto. Porém não traz orientações didáticas quanto à atividades que possam estimular estes movimentos. Portanto observa-se que e estas atividades podem ter sido utilizadas como conteúdos de artes visuais, já que a tarefa estava centrada na produção da pintura ou da colagem da latinha, ou seja como foco no produto final e não no processo.

Coincidentemente, estas atividades foram aplicadas para mesma faixa etária e apenas na atividade com lápis as crianças não apresentaram dificuldade na realização do movimento de preensão manual, sugerindo que, devido às crianças estarem mais familiarizadas com a utilização do lápis, foi possível a sua utilização em habilidades específicas, contribuindo para o engajamento nestas atividades.

Porém, já que a atividade com pincel e alinhavo são atividades pouco comuns, a alta complexidade pode ter conduzido à manifestação de demandas negativas como observado em algumas crianças. Neste caso, a tarefa poderia ser modificada, adequando-se aos recursos dos alunos e assim atingindo o objetivo esperado, conforme orientações de Mosston; Asworth, (2002) e Hutzler (2007).

O quadro 9 aborda três atividades diferentes, as quais suas características tiveram especificidades que não foram acopladas às categorias apresentadas acima.

Quadro 9 - Elementos das atividades categorizadas como "Outras"

	Brincar no gira-gira	Teatro sobre tema Junino	Plantar Feijão
Classe	BII	MII e JII	MII
Quantidade de criança	6	26	4
Possibilidade de Relacionamentos pessoais	Todos	Não houve	Todos
Papéis sociais vivenciados	Fugitivo, motorista do caminhão.	Bruxa, caipira, expectador, cuidador.	Agricultor.
Demandas positivas	Atenção, afeto, segurança, relação de corpo no espaço.	Atenção, paciência, capacidade de imaginação, demonstração de afeto.	Atenção, reprodução motora das orientações orais.
Demandas negativas	Medo, insegurança.	Passividade, Medo	
Disposições geradoras	Interesse	Interesse, acolhimento.	Interesse, curiosidade
Disposições disruptivas		Apatia.	
Recursos motores utilizados	Equilibrar	sentar	Pegar, soltar
Outros recursos utilizados	Memória auditiva, noções de numerais e tipos de frutas.	Compreensão linguística e visual.	Compreensão linguística das orientações. Sequenciamento das tarefas, noções de quantidade e volume.
Materiais utilizados	Brinquedo do parque	Fantasia	Copinho, algodão, feijão e água.
Escolhas feitas pelas crianças	Números, frutas, local onde brincar.	Nenhuma	Não houve.
Intervenção da professora para solução de problemas	Fez uma votação se queriam continuar neste brinquedo.	Trocou crianças de lugar quando conversaram e acolheu quando demonstrou medo.	Conversava com os alunos e explicava dúvidas.
Problemas solucionados pelas crianças	Continuidade da brincadeira.	Tentavam interagir com os parceiros ao lado.	Perguntavam para a professora.

A atividade de teatro explorou as artes cênicas, expressividade, linguagem oral e aspectos da cultura popular, e ainda foi uma atividade que envolveu todos os alunos da escola, tendo seu corpo docente envolvido em diferentes papéis sociais, um espaço rico para ampliação da cultura na escola conforme salientam Kishimoto (2001) e Sayão (2001).

Outra temática utilizada foi a atividade de plantio de feijão, estando associada com meio ambiente ou natureza, conteúdo apontado no Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 1998). Esta atividade estava contextualizada na semana em comemoração ao meio ambiente, conforme a profissional buscou explicar para a criança querendo atribuir um significado a tal prática, algo não observado nas outras atividades. Este também é um conteúdo cuja especificidade que pouco apareceu nas atividades analisadas e que é relevante perante a uma sociedade sustentável a qual se almeja.

A atividade realizada no gira foi semelhante a uma brincadeira cantada, entretanto a profissional manteve todos sentados no brinquedo do parque, interagindo com as músicas. Esta foi a única atividade de berçário no parquinho, e mesmo assim as crianças só puderam permanecer neste brinquedo, sem explorar o espaço. Esta atitude pode estar relacionada à segurança física das crianças, já que nem o parque é adaptado para as crianças menores, o que mais uma vez contribui para que as profissionais desta faixa etária deixem de explorar espaços físicos comuns.

O que se pode afirmar destas atividades novamente, é que se o olhar for apenas para a tarefa, estas poderiam ser consideradas adequadas para o desenvolvimento infantil. Entretanto, com uma observação mais sistêmica, considerando os outros aspectos do ambiente, nota-se que muitos elementos deixaram de ser contemplados, em especial os relacionamentos sociais e a vivência de papéis sociais.

Assim a discussão abaixo considera os aspectos da relação da criança, tarefa e meio ambiente, cujo equilíbrio destes devem ser base para sustentar o desenvolvimento.

4.4 Criança, Meio Ambiente e Tarefa

De acordo com as propostas de Bronfenbrenner (1992) é necessário compreender como se dá a relação da criança com a tarefa (atividades propostas/realizadas) e o meio onde isto ocorre. Lima e Bhering (2006) e Campos *et al* (2011), já advertiam que não basta observar a tarefa, é necessário ver as relações estabelecidas entre ela e o ambiente.

Verifica-se que nenhuma das atividades propiciou todos os elementos necessários para que o ambiente fosse considerado primordial ao desenvolvimento, já que um ambiente primordial é aquele composto por processos estabelecidos por relacionamentos pessoais, atividades e papéis, orientados por adultos comprometidos com o desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1996).

Apesar da relação entre a criança, a tarefa e o meio ambiente nas atividades de brincadeiras favorecer a exploração oral, transmissão de cultura, atenção e tolerância e persistência da criança, nas atividades de Patinho feio, Dança da cadeira, Batata quente e Lenço Atrás, as crianças permaneciam a maior parte do tempo sentadas e além disto, à medida que as crianças perdiam, eram excluídas da brincadeira e ficavam aguardando o término da mesma.

Além do mais, por permanecerem sentadas em rodas enquanto esperavam o desenrolar da atividade, sem possibilidade de deslocamento, os relacionamentos sociais tornam-se restritos assim como as oportunidades de explorar diferentes habilidades motoras. Os achados de Tolocka e Brolo (2010) destacam que após as crianças participarem de um programa com jogos e atividades lúdicas que exploravam deslocamento e exploração do espaço, o que mostra que é possível para crianças nesta faixa etária explorarem outras formações que envolvem maiores possibilidades de relacionamentos e exploração de papéis sociais.

As atividades que envolveram deslocamento e exploração espacial, tal como pega-pega, queimada, brincadeiras livres ao mesmo tempo propiciaram mais interações sociais, suscitaram disposições geradoras nos indivíduos que podem ter contribuído para o engajamento nas atividades tornando-as significativas e, assim como nas

atividades observadas por Tolocka, Brolo (2010), Sia, De Marco (2008) e De Marco (2006).

Entretanto, em alguns momentos perdeu-se a dinâmica da atividade, sugerindo que esta deixou de atender as características das crianças e pouco foi modificada para esse fim, denotando dificuldades das profissionais nas modificações de aspectos pedagógicos tal como adequação da tarefa (HUTZLER, 2007) ou diversificação de estilos de ensino assim como destacado por Gozzi e Ruy (2008).

Na atividade de queimada, a profissional buscou incentivar a execução das habilidades motoras de arremesso, fornecendo dicas sobre a força e distância adequadas para atingir o alvo. Utilizando estilo de ensino orientado pela solução de problemas, favoreceu a exploração do espaço, incentivou relacionamentos pessoais, equilíbrio de poder entre os participantes e exploração de papel social de atacante e não somente o de defensor. Estas condições podem ter contribuído para o engajamento nas atividades, minimizando disposições disruptivas de dispersão e falta de engajamento na atividade. De acordo com Bronfenbrenner (1996), o equilíbrio de poder e a reciprocidade sustentam os relacionamentos interpessoais e colaboram para a existência de processos proximais, considerados formas particulares de interações entre o organismo e o ambiente, essenciais para o desenvolvimento infantil.

Entretanto, as disposições disruptivas nesta atividade podem ter sido geradas devido à regra proposta pela profissional de que aquele que fosse queimado sairia da atividade ou devido à situações de desvantagem, durante o jogo (como uma proximidade do atacante). Isso pode ter gerado demandas negativas, desencorajando a participação e o empenho das mesmas nas atividades, assim como verificou Reverdito (2010).

Nas atividades de Circuito, os materiais utilizados estavam previamente organizados pelo adulto e não deram possibilidade de modificação pelas crianças, mesmo que elas tentassem trocar ou retirar o material do local. As possibilidades de escolha foram então baseadas na exploração de diferentes recursos motores em especial de locomoção e estabilização. A maior oportunidade de prática também foi observada já que todos participavam ao mesmo tempo, o que pode ter sido favorável para a

permanência e engajamento das crianças na atividade, trazendo efetivamente contribuições para o aprimoramento de capacidades físicas da criança. A mediação profissional também foi fundamental, já que elas incentivavam e davam segurança para que os alunos apresentassem disposições positivas e realizassem a tarefa, sendo estabelecidos relacionamentos sólidos, recíprocos e com equilíbrio de poder que, de acordo com Bronfenbrenner (1996), sustentam as atividades.

Os relacionamentos sociais foram principalmente gerados pela disputa pelo espaço físico, com pouca continuidade na relação interpessoal. Também foram identificadas crianças que permaneceram a maior parte do tempo observando, sem realizar a atividade. Mediações profissionais poderiam favorecer os atributos pessoais e conduzir a novas relações sociais tornando o ambiente mais favorável para o engajamento em atividade, como propuseram Bronfenbrenner, (1996) e Sayão (1999).

Na turma de Jardim, o grande tempo de espera na fila da atividade de circuito fez com que algumas crianças passassem mais tempo esperando do que realizando a tarefa, embora isto tenha trazido oportunidades para o estabelecimento de diferentes relacionamentos sociais, as filas deveriam ser feitas de maneira a não se privarem as crianças de movimentos.

Nas atividades com música, embora tenham gerado demandas positivas referentes à transmissão cultural, estímulo à expressividade e exploração de aspectos linguísticos não estimularam a criatividade, uma vez que seus gestos e movimentos eram imitação de coreografias dadas pelas professoras. Embora a imitação seja necessária para a criança, servindo como referência, o excesso destas pode conduzir a um aprendizado limitado, pouco criativo deixando de incentivar principalmente a expressão não verbal, conforme destacam Schoon (1998); Diretrizes curriculares Nacionais para o Ensino Infantil (BRASIL, 2010).

Não foram sugeridos materiais para que as crianças explorassem nestas atividades com música, exceto em uma, na qual a professora tocou violão enquanto cantavam. Isto também foi apontado pelos Referenciais Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) apontando a carência de ações ligadas à percepção e conhecimento das possibilidades expressivas.

Ainda nas atividades com músicas, embora estas sejam destacadas meios de socialização de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, e o Referencial Curricular Nacional, (Brasil, 1998, 2010), verificou-se que os relacionamentos sociais tampouco foram incentivados, tanto devido à disposição das crianças no espaço (sentados em rodas) quanto pela tarefa propor movimentos individuais.

A mediação de uma professora, ao adaptar a atividade de Roda Cantada (quadro 5) , na turma de berçário fez com que os alunos se levantassem e se abraçassem, fato que além de promover as relações interpessoais pode ter incentivado um aluno que apresentava disposição negativa (disperso e andando pela sala) retornasse para a atividade, tornando o ambiente mais favorável ao desenvolvimento infantil.

Nas atividades de Contação de Histórias (quadro 6), diferentes contextos puderam ser observados, gerando relações diferentes. Observa-se que as leituras são incentivadas nestas instituições e que as crianças provavelmente já estavam habituadas a estas atividades, pois mesmo sem indicação da professora se sentaram para ouvi-la contar a história. Entretanto, poucas intervenções geram a participação efetiva da criança, conforme sugerem Almeida; Gomes e Monteiro (2013), sendo que na maioria, as mesmas desempenharam apenas papéis de ouvintes ou reprodutoras de sons de personagens da história (imitar ruído do leão), sem incentivo a papéis sociais mesmo daqueles presentes na história.

Assim, a relação não pode ter sido sustentada devida pelo uso do estilo diretivo nesta atividade que ofertou pouca possibilidade de participação da criança, assim como a desconsideração do corpo nas manifestações expressivas durante a tarefa conforme salientam Kishmoto (2001), Mosston e Ashworth (2002), Almeida; Gomes e Monteiro (2013).

Em apenas uma das turmas (Berçário) as crianças tiveram acesso à exploração de livros adaptados à faixa etária, com tamanho menor, material maleável e textura enquanto a professora contava uma história, configurando a existência de recursos materiais nestas instituições, importante característica também atribuída à qualidade do Ensino Infantil.

Todos, exceto duas crianças, estavam sentadas em uma cadeira de balanço, sendo que uma delas dormia e a outra mesmo movimentando os membros superiores e inferior foi mantida presa pelo cinto de segurança no local, sem poder se descolar pelo espaço ou se juntar à outras crianças. Esta imobilidade da criança pode trazer prejuízos para o seu desenvolvimento, principalmente no aspecto motor e social, uma vez que a sua possibilidade de interação com o meio fica impedida. (BRONFENBRENNER, 1996; PAPALIA; OLDS, 2010,)

Nas turmas de crianças de berçário as professoras auxiliavam no manuseio de brinquedos, deslocamentos e manutenção de posturas. Estas interações fazem com que laços de reciprocidade sejam estabelecidos potencializando a integração da criança com o meio ambiente e contribuindo para o seu desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1996). Em uma das turmas houve grande dificuldade para a profissional lidar com as crianças, pois uma delas permaneceu chorando a maior parte do tempo (segundo ela estava em fase de adaptação escolar), dispendendo grande atenção da professora com ela. Por não terem tanta autonomia, as outras crianças pouco exploraram atividades, permanecendo sentadas observando. Este aspecto vem de acordo com as afirmações de Spessato *et al* (2009); Barros *et al* (1999) destacando que o número de profissionais e crianças deve ser respeitado para que este possa respeitar as necessidades da criança e assim contribuir para o desenvolvimento global da criança nas instituições de Ensino Infantil.

Na sociedade atual, poucos são os momentos destinados ao brincar livre, fato que pode ter sido considerado pelas profissionais ao propor atividades em que a criança possa brincar como quer. Momentos de atividades livres, nos quais as profissionais permanecem apenas observando, sem adotar um estilo de ensino foram verificados em algumas turmas e corroboram com Ramalho *et al* (2011) destacando a presença destas no Ensino Infantil como forma de satisfação si própria. Nestas atividades as crianças tiveram autonomia para escolher e explorar materiais, relacionamentos pessoais e recursos motores. Estas atividades houve maior exploração de papéis sociais, assim como os achados de Reverdito (2011); Tolocka e Brolo (2010), De Marco, (2006) sugerindo que as atividades propostas na escola podem suprimir estas manifestações tão características da infância (KISHIMOTO, 2001).

Entretanto, deve-se considerar que embora o brincar seja fundamental, para a criança o modelo das instituições deixa de contribuir com um ambiente espontâneo e diversificado já, pois as crianças brincam sempre com as crianças da sua sala e que possuem mesma faixa etária, privando-as de diferentes experiências de aprendizado e relações sociais (BRONFENBRENNER, 1996; GISNBURG, 2007).

Verifica-se assim que entre as atividades propostas encontram-se as que apontam para exploração de funções expressivas, instrumentais ou sustentação à postura e aos gestos, conforme sugerem os Referenciais Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), entretanto observa-se que estas não conseguem atender as relações da criança da tarefa e do meio ambiente. Com respeito à criança, estas deixam de considerar seus atributos pessoais, como por exemplo, as suas habilidades motoras, suas capacidades cognitivas, sua facilidade de interação com seus pares ou a manutenção da atenção na atividade, enfim seus diferentes aspectos.

Apesar das atividades serem propostas com diversidade de conteúdo, não sofreram alterações diante de demandas ambientais, como se seguissem manual de instrução. Não foram notadas modificações que buscassem privilegiar a dinâmica do aprendizado, e atendesse às diferentes capacidades de aprendizado da criança. Desta forma-se nota-se que o meio ambiente não garantiu elementos que sustentassem relação deixaram de ser contemplados.

4.5 Influências do macrossistema na relação criança-tarefa-meio ambiente

O indivíduo em desenvolvimento é afetado através da interação mútua entre os sistemas aninhados (BRONFENBRENNER, 1992), cujas políticas educacionais e legislações agem de forma dinâmica entre o indivíduo, o micro e o macrossistema.

O cuidado das crianças fora de casa passou a ser necessidade de grande parcela da população, pois diante de uma sociedade capitalista, o mercado de trabalho recrutava também as mulheres. Ao frequentar estas instituições, a criança participava de um novo microssistema, com diferentes papéis sociais, atividades e relacionamentos

interpessoais. Muitas vezes com poucos meses de vida a criança tem que se adaptar a este novo ambiente, que apesar de ser específico ao atendimento da criança, muitas vezes não possui as condições necessárias para favorecer o seu desenvolvimento.

A alta demanda de crianças faz com que as políticas públicas acolham elevado número de crianças em espaço físico restrito, desfavorecendo a adequação deste ambiente. A transferência das atribuições do Ensino Infantil para esfera municipal, fez com que este nível de ensino ficasse descentralizado do sistema educacional nacional e recebesse investimentos diferentes, fato que conseqüentemente amplia as diferenças nas condições do Ensino Infantil no Brasil, assim como observaram Barros, *et al* (1999).

A carência de espaços físicos adequados e o elevado número de crianças atendidas por classes comprometendo a atividade podem ser verificados nas atividades de Brincadeira Cantada do Sapo, Contação de História com figura de menina, Dança da Cadeira, Batata Quente nas quais condições físicas ambientais foram condições desfavoráveis que interferiram na realização das atividades, além de potencializar riscos físicos para as crianças. Algumas estratégias foram realizadas pelas profissionais, que contribuíram para que as crianças tivessem que esperar demasiadamente ou realizar a atividade apenas uma vez, muitas vezes sendo excluída da prática após perder.

Estas condutas podem ser conseqüentes de uma cultura competitiva, na qual alguns consideram importante aprender a perder, considerando que para alguém vencer, outros têm que perder. Nestas atividades o perder foi fruto do acaso, por isso considera-se ainda mais que este não tenha sido relevante ao processo educativo da criança. A tarefa proposta impossibilitou a exploração de recursos motores, com aspectos sociais desfavoráveis devido à situação de perda ou exclusão, o que para Bronfenbrenner faz com que o potencial de desenvolvimento deste ambiente diminua.

As atividades propostas pelas profissionais estavam coerentes os Referenciais Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010) que norteiam as propostas pedagógicas deste nível de ensino. Apesar de estes documentos salientarem que as diversidades do ambiente e a individualidade da criança devem ser consideradas, nota-se que as atividades propostas em geral

deixaram de contemplar relação criança, a tarefa e o ambiente, sendo abordadas de maneira generalizadas sem elaboração de critérios que contribuam para a avaliação da sua efetividade com as crianças, aspectos sugeridos por Hutzler (2007).

A adequação das atividades aos documentos nacionais pode demonstrar que estas tenham sido tratadas como essenciais para o atendimento da criança, e a o mesmo tempo transparecer aspectos da influência da política econômica, no qual a criança é sujeito passivo do trabalho pedagógico. As atividades foram propostas por serem consideradas importantes para o desenvolvimento da criança, de acordo com documentos legais ou cultura das instituições (SPESSATO et al 2009; ALVES; VERISSIMO, 2007) , com as crianças tratadas como todas iguais. Poucas adaptações na tarefa era proposta visando atender as crianças em suas especificidades, como se todos fossem iguais e aprendessem da mesma forma. Contudo, os estilos de ensino adotados, eram pautados no adulto, sendo que realizados de maneira diretiva deixavam de conduzir a um aprendizado autônomo e como agentes produtores de conhecimento.

Ainda que as instituições busquem superar o caráter assistencialista de sua criação, o cuidado, a atenção, o acolhimento estão inseridos do processo de educação das crianças pequenas, conduzindo à uma relação afetiva e recíproca entre o adulto e a criança e favorável ao desenvolvimento. Porém, nota-se que há dificuldade no estabelecimento desta relação, como pode ser exemplificado pela atividade de Brincadeiras Livres no Berçário, quando houve a necessidade da profissional assistir a uma criança que chorava muito, as outras ficaram desamparadas ao mesmo tempo em que a tarefa foi desconsiderada.

Estes achados podem indicar que ainda o microsistema está aquém dos elementos esperados para o atendimento da criança e que estes são afetados das características do macrosistema, como por exemplo, das políticas municipais que interferem neste nível de ensino. Como no relato acima, a profissional buscou atender a criança que mais necessitava, pois naquele momento era o único adulto responsável pelas mesmas. O número de profissionais em geral é insuficiente para atender as crianças de uma sala, desta forma sua mediação fica comprometida e afeta a relação dos elementos do microsistema.

Não se trata de buscar culpados, mas sim de entender como o contexto pode interferir na relação da criança, tarefa e meio ambiente. Os indivíduos afetam e são afetados pelo ambiente, assim da mesma forma em que os recursos das profissionais interferem nos elementos do sistema, estas também são afetadas.

Um ciclo se forma: estudos apontam que a infância é um período primordial para o ser humano (BEE, 1996, GALLAHUE; OZMUN, 2001; PAPALIA; OLDS, 2010), sendo que um ambiente estimulante se faz necessário para que a criança atinja suas potencialidades (BRONFENBRENNER, 1996; GRANTHAM-MCGREGOR *et al*, 2007; GINSBURG, 2007). Políticas educacionais afirmam que tempo que o indivíduo passa na escola incide na amenização da pobreza e auxilia o desenvolvimento do país (BANCO MUNDIAL, 2002). As escolas infantis são buscadas tanto por pais/responsáveis que dependem de um local que receba a criança enquanto trabalham, assim como por aqueles que acreditam encontrar na escola uma complementação à educação (LIMA; BHERING, 2006; BONOME-PONTOGLIO, MATURANO (2000). A alta demanda das instituições faz com que novas exigências de formação profissionais surjam através de leis e decretos nacionais conduzindo aos órgãos públicos a buscar estratégias para incentivar os profissionais (na maioria dos casos contratados com regime de estabilidade) a complementar a sua formação a qual muitas vezes esbarra ensino superior com carga horária reduzida, baixo custo, facilidade de financiamento, mas que em geral comprometem a sua qualidade. Más condições de trabalho podem desmotivar a busca pelo aprimoramento de seus recursos bem como neutralizar a atuação profissional, interferindo nas atividades pedagógicas propostas na escola.

As mudanças devem ocorrer concomitantemente atingindo os diferentes parâmetros do contexto, mas mantendo o indivíduo em desenvolvimento como foco das ações. A complementação da formação profissional pode trazer subsídios para que a criança seja compreendida em sua integridade, respeitando suas necessidades e incentivando suas potencialidades.

Capítulo 5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A predominância do sexo feminino atuando no Ensino Infantil, apontada como característica da educação ao longo dos anos foi também verificada neste estudo. As profissionais apresentaram grande variação tanto na faixa etária como no tempo de atuação profissional, sugerindo que o âmbito municipal de trabalho tem sido mantido por aquelas que ingressaram há muitos anos assim como por aquelas mais jovens e recém-formadas.

A maior parte das profissionais tinha a formação acadêmica em nível superior, na área de Pedagogia, sugerindo que as exigências legais referentes à formação profissional específica para atuar no Ensino Infantil (BRASIL, 2002; 2013) estão sendo buscadas, embora ainda se encontrem exercendo estas funções, profissionais que não apresentem nível superior em licenciatura plena mesmo a prefeitura fornecendo bolsas de estudo para este fim.

Os parâmetros do contexto do macrossistema apontam que as leis e políticas públicas buscam atender os objetivos do Ensino Infantil, porém a cultura ou subcultura podem estar influenciando ainda mais estes ambientes. As atividades realizadas nestas instituições podem ter sido realizadas devido às influências culturais da formação profissional (ROSSETI-FERREIRA; RAMON e SILVA, 2002; SAVIANI, 2009) que estas ainda estão pautadas em ações do ensino fundamental, com atividades fragmentadas, com conteúdos escolares, desconsiderando aspectos da educação e desenvolvimento infantil (GATTI, 2001; OLIVEIRA; 2007). Ao mesmo tempo, as atividades realizadas nestes locais podem ser realizadas sem uma reflexão, adequação aos objetivos, sendo propostas por serem consideradas pelas profissionais como adequadas à criança devido à cultura construída nestas instituições ao longo do tempo, assim como destacam Oliveira *et al*, (2006) e Spessato *et al* (2009).

Ambos os fatores condizem com as proposições do Bronfenbrenner (1992) apontando que os sistemas aninhados exercem influências recíprocas, macrossistema está afetado o ambiente imediato escolar, que mais uma vez apresentou indícios de que não tem potencializado o desenvolvimento do indivíduo.

Os conteúdos das atividades propostas pelas profissionais estão de acordo com os referenciais pedagógicos brasileiros para esta etapa da Educação Básica, entretanto foram verificadas que em algumas destas atividades que a individualidade da criança não foi respeitada nem, prevalecendo atividades iguais para todas as crianças, desrespeitando as diferentes possibilidades de aprendizagem, individualidade e autonomia.

Os materiais pedagógicos são diversificados, em quantidade suficiente e de fácil acesso às crianças, contudo, em algumas salas, há tanto material que o espaço físico fica ainda mais restrito por conta disso. Embora haja grande disponibilidade de materiais nas instituições, estes foram mais utilizados nas atividades em que as crianças poderiam explorá-los livremente, sem uma tarefa e objetivo específicos.

Além disso, observa-se dificuldade das profissionais na mediação da aula com estes materiais sendo caracterizadas duas situações extremas: as profissionais foram mais diretivas e possibilitaram menor exploração dos materiais ou deixaram as crianças livres, sem mediar a aprendizagem. As atividades foram propostas através de estilos de ensino diretivos, com decisões centradas no adulto. A solução de problemas, e descoberta guiada foram pouco estimuladas, o que pode contribuir para um aprendizado pouco criativo e reprodutor de conhecimento (Mosston; Ashworth, 2002).

Nota-se que dentre as atividades pedagógicas propostas há predominância de atividades que não trazem oportunidades de deslocamentos, restringem exploração de habilidades motoras e deixam de incentivar os relacionamentos sociais das crianças, exploração e conhecimento do ambiente. A maioria das atividades deixa de fornecer oportunidades de conhecimento e exploração de papéis sociais, restringindo na criança o conhecimento sobre diferentes aspectos da sociedade, o que pode ser considerado risco ao desenvolvimento social.

As instituições de Ensino Infantil podem ter impactos diferentes no desenvolvimento da criança que dependem de circunstâncias que ultrapassam a barreira do microsistema. Para Bronfenbrenner (1996), a alta possibilidade de interação entre adulto e criança numa variedade de atividades e um ambiente físico que garanta

possibilidades de locomoção e materiais disponíveis ao uso espontâneo da criança são essenciais para garantir um ambiente imediato favorável ao desenvolvimento.

A atuação do adulto esbarra na formação profissional, deve estar articulada com as instituições de Ensino Infantil para que o conhecimento acumulado nestas instituições forneçam subsídios necessários para a um ensino infantil que respeite a criança enquanto cidadão de direito e com características individuais a serem consideradas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, T. A.; GOMES, A. M. F. C.; MONTEIRO, S. M. Aprendizagem e Desenvolvimento de crianças de seis anos na roda da história. *Educação e Realidade*, porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1303-1326, out./dez. 2013.

ANTUNES, M. M.; MOURA; D. L. A Identificação dos Estilos De Ensino dos Professoras das Artes Marciais Chinesas (Wushu) no Brasil. **Pensar a prática**. Goiânia, v. 13, n. 3, p. 1-18. Set./dez. 2010.

AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. *Revista Paulista Educação Física*, São Paulo, supl.4, p.53-60, 2001

BATISTA, R. **A rotina no dia a dia da creche: entre o proposto e o vivido**. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BANCO MUNDIAL. **Brasil - Desenvolvimento da Primeira Infância: Foco sobre o Impacto das Pré-Escolas**, 2002.

BARRROS, A. J. D. *et al* Perfil das creches de uma cidade de porte médio do sul do Brasil: operação, cuidados, estrutura física e segurança. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 597-604, jul-set, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado. Brasília-DF. 1988. Disponível em http://www.ipism.mg.gov.br/arquivos/legislacoes/legislacao/constituicoes/constituicao_federativa.pdf . Acesso em 22 de dezembro de 2011.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. 3,Ed, Brasília: Câmara dos Deputados-Coordenação de Publicações, 2001. 92p. Disponível Em <http://www2.camara.gov.br/publicações/internet/estatutocriança.pdf>.> Acesso em 12 de março de 2012.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996a. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 20 dez. 1996.

Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 16 de maio de 2012.

_____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996b. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 24 dez. 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm> Acesso em: 15 de novembro de 2013.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1v, 2v e 3v,1998.

_____. **Resolução CNE/CP n. 1/2002**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. **Resolução CNE/CP n. 1 de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 de maio de 2006.

_____. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 mai. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm> Acesso em: 14 de maio 2012.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília, DF. 2006.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF. 2010.

_____. **Projeto de Lei nº 8.035**, de 20 de dezembro de 2010. Aprova o Plano

Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: < www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>. Acesso em: 13 nov 2013.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 4 abril de 2013. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm> Acesso em: 30 de novembro de 2013.

BEE, H. **A criança em Desenvolvimento**. 7ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BONOME-PONTOGLIO, C. F.; MANTURANO, E. M. Brincando na Creche: atividades com crianças pequenas. **Estudos de Psicologia**, v. 27, n. 3, p. 365-373, julho-setembro, 2010.

BRONFENBRENNER, U. Ecological Systems theory. In VASTA, ROSS. **Six theories of child development: revised formulations and current issues**. London: Jessica Kingley Publischer, 1992.

_____. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre, Artes Medidas, 1996

_____, The bioecological theory of human development. In: BRONFENBRENNER, U. (ed.). **Making human beings human: Bioecological perspectives on human development**. Sage Publication, Inc, 2005.

CAMPOS, M. M. *et al.* A qualidade da educação Infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 142, p. 20-54, jan./abr. 2011.

COONEY, M. H. Is play importante? Guatemalan Kindergartners' classroom Experiences and They parentes and Teacher' Perceptions of Learning through play. **Journal of Research in Childhood Education**, v, 18, n. 4, 2004.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

- COPETTI, F. Atributos pessoais de crianças que se engajam na prática esportiva: um olhar orientado pelo modelo bioecológico. *In: KREBS, R., J. et al* **Os processos desenvolvimentais na infância**. Belém: GTR Gráfica e Editora, 2003.
- COSTA, T. F. L. S. B. **Políticas públicas para a educação infantil no município de Piracicaba- SP (1998-2006)**. Dissertação de Mestrado. Programa de pós graduação em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, 2010.
- DE MARCO, M. C. **Manifestações Emocionais em Atividades Motoras de crianças de 5 e 6 anos de idade da Educação Infantil**. Dissertação de Mestrado, Curso de Mestrado em Educação Física, Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2006.
- DIDONET, V. Creche: a que veio...para onde vai... **Em Aberto**, v. 18, n. 73, p. 11-27. Brasília, DF, 2001.
- FARIA, M. C. M. et al. Atividades motoras cotidianas e suas influências no desenvolvimento de pré-escolares. **Movimento** v.16, n.1, p. 113- 130, 2010.
- FIGUEIRAS, A. C. *et al.* **Manual para vigilância do desenvolvimento infantil no contexto da AIDPI**. Washington, D.C.: OPAS, 2005.
- GABBARD, C. P. **Lifelong motor development**. Boston. 2000.
- GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 2ª ed. São Paulo: Phorte, 2001.
- GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas. V.31. n. 113, p. 1355-1379, 2010.
- GRANTHAM-MCGREGOR, S. *et al* Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. **The Lancet**, v369, p. 60-70, january 2007.
- GINSBURG, K. The Importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. **Pediatrics**, v.119, p. 182-191, 2007.
- GOZZI, M.; RUY, M. P. Identificando os estilos de ensino nas aulas de Educação Física em segmentos Escolares. **Movimento e Percepção**, Espírito Santo do Pinha, v. n. 13, jul/dez, 2008.
- HARROW, A. J. **Taxonomia do domínio psicomotor**. Rio de Janeiro, Globo, 1983.

HAYWOOD, K. M.; GETCHELL, N. **Desenvolvimento Motor ao Longo da Vida**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HERRMANN, J. N. . Poder Local e Educação Infantil em Piracicaba – SP 1977 a 1995. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 1995.

HUTZLER, Y. A Systematic Ecological Model for Adapting Physical Activities: Theoretical Foundations and Practical Examples. **Adapted Physical Activity Quarterly**, n.24, p. 287-304, 2007.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia Econômica)- **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**, 2010. Disponível em <http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/Quadro/listabl.asp?c=3543&z=cd&o=16>. Acesso em: 25 ago. 2013.

IPPLAP. Instituto de Pesquisas e Planejamentos de Piracicaba. **Alunos e classes da educação infantil por escola municipal de Piracicaba - 2011**. Disponível em: <http://www.ipplap.com.br/docs/Alunos%20Matriculados%20e%20Classes%20Educacao%20Infantil%20por%20Escola%20-%202001%20a%202012.pdf>> Acesso em 15 de janeiro de 2012.

KISHIMOTO, T. M. A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas. **Revista paulista de Educação Física**, São Paulo, supl.4, p.7-14, 2001.

_____. O jogo e a Educação Infantil. 2ª Ed.,. São Paulo: Livraria Pioneira, 1998.

_____. Os Jardins de infância e as escolas maternas de São Paulo no início da República. **Cadernos de Pesquisa**, v. 64, p. 57-60, São Paulo, SP, 1988.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 6ª Ed., São Paulo: Cortez, 2001.

KREBS, R. J.. A criança e o esporte: reflexões sustentadas pela Teoria dos Sistemas Ecológicos. *In*: KREBS, R. J. *et al.* **Os processos desenvolvimentais na infância**. Belém: GTR Gráfica e Editora, 2003.

KREBS, R. J.; COPETTI, F.; BELTRAME, T. S. Uma releitura da obra de Urie Bronfenbrenner: A teoria dos sistemas Ecológicos *In* KREBS, R. J. (Org.) **A Teoria dos**

- Sistemas ecológicos: um paradigma para a educação infantil.** Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.
- LIMA, A. B. R., BOHERING, E. Um estudo sobre creches como contexto de desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 573-596, set./dez. 2006.
- MALTA, M.; ROSEMBERG, F. **Crêterios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- MATSUDO, V.K.R. **Testes em ciências do esporte.** 5ª ed., São Caetano do Sul – SP, CELAFISCS, 1995.
- MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.118, p.89-117, mar. 2003.
- MELO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: Uma (re)visão radical. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 1, 2000.
- MOSSTON, M.; ASHWORTH, S. **Teaching Physical Education.** 5th ed., Benjamin Cummings, 2002.
- MOREIRA, L. V. C. ; BIASOLI-ALVES, Z. M. M. 2007 – As famílias e seus colaboradores na tarefa de educar os filhos. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano.** v. 17, n. 1, p. :26-38, 2007.
- OLIVEIRA. A. D.S. **A formação em pedagogia para docência na Educação Infantil: em busca do sentido da qualidade.** Dissertação de Mestrado. Curso de Mestrado em Educação. Universidade Nacional de Brasília – UNB, 2007.
- OLIVEIRA, Z. M. R. *et al.* Construção da identidade docente: relatos de educadores de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 547-571, set./dez. 2006.
- OLIVEIRA, Z. M. R. **A creche no Brasil: mapeando uma trajetória.** R. Fac. Educ., v. 14, n. 1, p. 43-52, São Paulo, SP, 1988.
- PAPALIA, D.E.; OLDS, O. W. (org) **Desenvolvimento Humano.** Porto Alegre Artes Medicas, 2010.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, n.33, p.78-95, Campinas, SP, 2009.

PERINA, S. H. **O Papel do supervisor Escolar do Município de Piracicaba/SP na Formação de Professores: possibilidades de limites de atuação**. Dissertação de Mestrado. Curso de Mestrado em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, 2007.

PIRACICABA. **Lei Municipal n. 5.684 de 05 de dezembro de 2006**. Dispõe sobre a consolidação das leis que disciplinam as atividades, os programas e as iniciativas educacionais do Município de Piracicaba.

_____. **Lei Municipal n. ° 3.966, de 15 de setembro de 1995**. Reajusta tabela de vencimentos e regulamenta adicional de nível universitário e técnico.

RAPOPORT, A.; PUCININI, C. A.; O ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas à creche: alguns aspectos críticos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 14, n. 1, p. 81-95, 2001.

REVERDITO, R. S. *et al.* Cotidiano da Criança na Instituição de Ensino: espaço e tempo disponível para atividades lúdico motoras. **Pensar a Prática**. V. 6, n. 2, p. 320-602. Abr./jun., 2013.

REVERDITO, R. S. **Jogo e desenvolvimento: estudo com crianças de 05 e 06 anos em uma escola privada na cidade de Hortolândia/SP**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós graduação em Educação Física. Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, 2011.

RODRIGUES, G. S.; LARA, A. M. B. Avaliação das Propostas do Banco Mundial para a Educação Infantil: influências e consequências nos países periféricos. **Estudos em Avaliação Educacional**. V. 17, n. 33, jan/abril. 2006.

ROSEMBERG, F. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso das creches. **Cadernos de Pesquisa**, v. 54, p. 73-79, São Paulo, SP, 1984.

_____. Organizações multilaterais, estado e políticas de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 25-63. 2002

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; RAMON, F.; SILVA, A. P. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 65-100, março 2002.

SAMUELSSON, I.P. *et al.* The Art of Teaching Children the Arts: Music, Dance and Poetry with Children Aged 2-8 Years Old. **International Journal of Early Years Education**, v.17, n.2, p.119-135, 2009.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v.14, n 40, p. 143-155, 2009.

SAYÃO, D. T. A. Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creche. Tese de Doutorado. Curso de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

_____. construção de identidades e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil. **Pensar a Prática**, v. 5p. 1-14, Jul./Jun. 2001-2002.

_____. A Educação Física na Educação Infantil: riscos, conflitos e controvérsas. **Motrivivência**, ano IX, n. 13, p. 221-228, 1999.

SEADE. **Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados**. Disponível em <<http://www.seade.gov.br/produtos/imp/>> acessado em 25 novembro de 2013.

SCHOON, S. Using Dance Experience and Drama in the Classroom. **Childhood Education**. v.74, n.2, p.78-82, 1998.

SIA, T. G.; DE MARCO, A. Construindo brinquedos na Educação Infantil: uma experiência com a Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano. *Revista Conexões*, Campinas, v. 6, n. Especial, p. 335-347, 2008.

SPESSATO, B. C. *et al.* Educação Infantil e intervenção motora: um olhar a partir da teoria bioecológica de Bronfenbrenner. **Movimento**, v. 15, n. 4, 147-173, 2009.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário brasileiro da educação básica – 2012**. São Paulo: Moderna, 2012. Disponível em <



<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1450/anuario-brasileiro-da-educacao-basica>> Acesso em 22 de janeiro de 2012.

TOLOCKA, R. E.; BROLLO, A.L. Atividades físicas em instituições de Ensino Infantil: uma abordagem bioecológica. Rev. **Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**. V. 12, n. 2, p. 140 – 147, 2010.

THOMPSON, P. **A voz do passado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ANEXOS

Anexo A – Aprovação do Comitê de Ética da UNIMEP – Projeto “Jogos e Brincadeiras em Instituições de Ensino Infantil- em busca de autonomia e criatividade”

 UNIMEP Universidade Metodista de Piracicaba	Comitê de Ética em Pesquisa CEP-UNIMEP
<i>Certificado</i>	
<p>Certificamos que o projeto de pesquisa intitulado “Jogos e brincadeiras em Instituições de Ensino Infantil - em busca de autonomia e criatividade”, sob o protocolo nº 13/12, da pesquisadora Profa. Rute Estanislava Toloka esta de acordo com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS, de 10/10/1996, tendo sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – UNIMEP.</p>	
<p>We certify that the research project with title “Games and plays in day care institutions: looking for autonomy and creativity”, protocol nº 13/12, by Researcher Profa. Rute Estanislava Toloka is in agreement with the Resolution 196/96 from Conselho Nacional de Saúde/MS and was approved by the Ethical Committee in Research at the Methodist University of Piracicaba – UNIMEP.</p>	
 Prof. Rodrigo Batagello Coordenador CEP - UNIMEP	Piracicaba, 04 de maio de 2012

Anexo B – Aprovação do Comitê de Ética da UNIMEP – Projeto “Banco de imagens e Desenvolvimento Humano”

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP-UNIMEP

16 / 02 /04 Prot. n° 76/2003

Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

Título do Projeto de Pesquisa: “Desenvolvimento humano: construção de plataforma de instrumentação para análises e aplicações”

Sub-Projetos: 1. Banco de Imagens e Desenvolvimento Humano; 2. Desenvolvimento Infantil: Habilidades Motoras, Emoções e Meio Ambiente; 3. Análise do Crescimento e do Desenvolvimento Infantil na Faixa Etária da Educação Infantil e do Primeiro Ano do Ensino Fundamental; 4. Avaliação do Desenvolvimento de Crianças de 8 a 10 anos; 5. O Aprendizado do Basquetebol e o Desenvolvimento Motor; 6. Desenvolvimento de um Método de Dança em Cadeira de Rodas; 7. Expressões Faciais e o Desenvolvimento Emocional Através da Dança; 8. O Medo e suas Relações com a Aprendizagem no Meio Líquido; 9. E.F.A.M.A.S. – Educação Física na Associação Metodista de Ação Social; 10. Educação Física Escolar e Motivação para Aprendizagem Esportiva

Pesquisadora Responsável: Profa. Dra. Rute Estanislava Tolocka

apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa para análise, segundo a Resolução CNS 196/96, do Conselho Nacional de Saúde, de 10/10/96, foi considerado:

- Aprovado.**
- Aprovado com recomendação, devendo o Pesquisador encaminhar as modificações sugeridas em anexo para complementação da análise do Projeto.
- Com pendência.
- Reprovado.

Análise e parecer do relator (com resumo do projeto):

Resumo: Trata-se de um projeto temático que se propõe a desenvolver dez diferentes outros sub-projetos de teses de mestrado, todos devidamente orientados por Professores Doutores da Unimep, com recursos financeiros e humanos próprios, com o intuito de desenvolver e integrar diversas áreas do conhecimento e beneficiando o ensino da graduação e da pós-graduação do Curso de Educação Física da FACIS/UNIMEP e da FEM/UNICAMP.

Análise: A pesquisadora, em fevereiro/2004, respondeu adequadamente às diligências solicitadas no parecer anterior, referentes ao orçamento, as fontes de obtenção dos recursos, do título mais objetivo e que o projeto-mãe deveria mostrar melhor articulação com os outros 10 sub-projetos. Toda essa documentação foi anexada no processo.

Parecer: Desta forma, e com base na Resolução 196/96 do CNS, o projeto temático é considerado **APROVADO**, incluído também a aprovação de cada um dos sub-projetos em separado.

Prof. Dr. Gabriele Cornelli

Coordenador do C.E.P

APÊNDICES

Apêndice A – Ficha de Observação da Relação o Criança - Meio Ambiente – Tarefa - Aspectos Pedagógicos

cód E	cód. Prof.	cód. T	Nº de alunos	Data da filmagem	Tempo de filmagem
	Atividade				
Local:					
Descrição da atividade:					
Disposição inicial das crianças no espaço:					
Tempo aproximado da atividade:					
Materiais utilizados na atividade:					
Quantidade:					
Cor(es):					
Tamanho (s):					
Forma(s):					
Distribuição dos materiais					
Os materiais foram suficientes:					
Todas as crianças tiveram acesso aos materiais?					
As crianças tiveram tempo para explorar o material como queriam ou somente o proposto pela atividade?					
Materiais disponível no local porém não utilizados.					
Instruções dadas às crianças:					
Estilo de ensino utilizado:					
Habilidades motoras requisitadas:					
Deslocamento pelo espaço:					
Escolhas que puderam ser feitas pelas crianças durante a realização das tarefas:					
Houve intervenção de adulto(s) durante a atividade:					
Demandas ambientais originadas pela atividade:					
Quem resolveu?					

Apêndice B – Comprovante de Submissão do artigo

Early Childhood Education Journal
Daycare environments and child development
 --Manuscript Draft--

Manuscript Number:	
Full Title:	Daycare environments and child development
Article Type:	Original Research
Keywords:	Daycarecenter; child development; Bioecological Theory; Early Education
Corresponding Author:	Barbara Detoni Borba Blanco, M.D. Metodist University of Piracicaba Piracicaba, São Paulo BRAZIL
Corresponding Author Secondary Information:	
Corresponding Author's Institution:	Metodist University of Piracicaba
Corresponding Author's Secondary Institution:	
First Author:	Barbara Detoni Borba Blanco, M.D.
First Author Secondary Information:	
Order of Authors:	Barbara Detoni Borba Blanco, M.D. Jeferson Gustavo Biscalchin, Graduated Rute Estanislava Tolocka, Doctor
Order of Authors Secondary Information:	
Abstract:	<p>There is consensus in the literature that child development is influenced by multiple factors, including the environment. As the children spend many hours in school, investigating the environment in the classrooms can provide important information about children's development. This study aimed to investigate the environment provided in early education classes, relating it to child development. Method: A descriptive study was done with 38 classes at different public early education schools in Brazil. Teachers were asked to conduct one activity daily and were recorded using two cameras. The tasks, the equipment and materials used, the choices made by the children, social roles, interpersonal relations, and personal attributes were recorded on an evaluation form based on Bioecological Theory (Bronfenbrenner, 2005). Various types of activities were performed like traditional games, storytelling, free movement and others. It was found that 60% of social relations occurred only with the children and the teacher, personal attributes observed were interest, participation, engagement; the mainly motor skill required was seat (58%), while 26% encourage locomotion skills and handling skills were observed in 18%. Thirteen different social roles were observed. Most of Teaching Styles activities were 81% directive way, offering few opportunities for children to explore creativity, contrast, extrapolate, problem-solve, and design. There were few opportunities for socializing and practicing motor skills and a lack of opportunities to make decisions with autonomy, which results in a poor environment that does not give enough opportunities for children to achieve their development potential.</p>

Apêndice C – Modelo do Termo de Consentimento Livre e esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Pesquisa: “Jogos e Brincadeiras em Instituições de Ensino Infantil”

Informações e justificativa do estudo: *As crianças estão indo cada vez mais cedo para as instituições de ensino, perdendo possibilidades de brincar, podendo ter alterações de desenvolvimento em consequência disto, já que pouco tempo é dedicado a brincar e pouco se discute a importância destas atividades para o desenvolvimento infantil nas instituições de ensino.*

Objetivos do estudo: *O estudo visa conhecer o que pensam os profissionais que atuam em instituições de ensino infantil sobre as necessidades da criança brincar para se desenvolver e oferecer subsídios para discussão sobre este assunto.*

Procedimentos e duração do estudo: *O (a) profissional que atua diretamente com as crianças participará de uma entrevista, com perguntas sobre nível de escolaridade, outros cursos realizados, faixa etária, experiências profissionais anteriores, tempo de trabalho e sobre brincar na instituição. Os pais responderão ao Formulário de Atividades do Cotidiano Infantil. Será oferecido um programa com atividades teórico- práticas sobre jogos e brincadeiras, dentro da própria instituição, pelo qual as crianças atendidas por esta instituição participarão das atividades propostas por estes funcionários. Estas atividades serão filmadas para analisarmos a adequação das mesmas para estimular o desenvolvimento da criança.*

Cuidados prévios, riscos e inconveniências: *Caso aconteça qualquer acidente, as providências serão tomadas de acordo com os próprios procedimentos já tomados pela escola, que são: garantia dos primeiros socorros em casos mais “leves” de menor gravidade; não sendo possível a solução pela própria escola, em casos de acidentes mais graves e sérios chama-se imediatamente o SAMU (Serviço de Atendimento Municipal de Urgência). Se houver algum dano com nexo causal inerente a este estudo, indenizações serão feitas conforme indica a Resolução 196/96.*

Os senhores serão informados dos resultados de todos os processos, etapas de avaliação, bem como dos resultados finais do estudo. Se houver qualquer dúvida em relação aos procedimentos, etapas, resultados, os senhores podem procurar antes, durante e após o programa, pela prof. Dra. Rute Estanislava Tolocka (19) 3124.1515 Ramal 1240 ou 1277.

Liberdade de participação: *Os senhores podem desistir de participar desse estudo a qualquer momento, sem quaisquer prejuízos nesta instituição, sendo solicitado apenas que avisem ao pesquisador.*

Os senhores não pagarão nenhuma taxa para participar do programa, e também não receberão nenhuma compensação financeira.

Benefícios do estudo; *Este estudo será importante para levantar subsídios para o trabalho com crianças em instituições infantis, contribuindo para a formação profissional.*

Confidencialidade; *Todas as informações que dizem respeito a sua identidade serão mantidas em sigilo e os dados coletados, utilizados somente para fins didáticos e de pesquisa. Solicitamos sua autorização para uso das imagens registradas durante as filmagens para estes fins.*

Acredito ter sido suficientemente esclarecido a respeito das informações que foram lidas por mim, descrevendo o estudo que visa analisar o conhecimento que tenho sobre as necessidades da criança brincar para se desenvolver. Os propósitos desse estudo, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes ficaram claros para mim. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos meus dados quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e posso retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades, prejuízos ou perdas e se decidir desistir, informarei a professora Dra. Rute Estanislava Tolocka.

Apêndice D – Descrições da relação, tarefa, criança e meio ambiente

1. Jogos e Brincadeiras Tradicionais:

1.1 Patinho Feio

Classe Maternal I, havia apenas uma professora, 11 crianças. A atividade foi realizada em uma sala, grande, ampla com colchonetes e bancos encostados próximo à parede, mas não utilizados. P pediu para que todos sentassem em roda, no chão para brincar de Patinho Feio, perguntou se eles se lembravam desta brincadeira, e disse que ela ia começar e que ia quem ficasse bonzinho. P iniciou a atividade encostando a sua mão na cabeça de cada criança e dizendo “Patinho” até que em C9 disse “Patinho Feio”. Desta forma C9, levantou e tentou pegar a P correndo ao redor da roda até que ela P sentou. C9 deu prosseguimento à brincadeira, caminhou por fora da roda e encostou a sua mão na cabeça das outras crianças sentadas na roda cabeça dizendo “patinho”, até que falou “Patinho feito” para a C10 que se levantou e correu para alcançar a C9 até ela sentou no lugar de C10. A atividade aconteceu da mesma maneira com os outros alunos.

A P deu instruções durante a atividade, lembrou quando tinha que pegar, ou sentar, incentivou-os a correr mais rápido. Todos participaram da atividade, porém a oportunidade de escolha se restringia, pois P dizia para os alunos escolherem aqueles que não haviam sido escolhidos ainda. As relações sociais aconteceram no contato com a criança sentada, durante a corrida para tentar pegar e enquanto esperavam e torciam pelos amigos que corriam.

Alguns alunos solicitaram participar novamente, mas a P não realizou a atividade mais de uma vez por criança. Os alunos vivenciaram papéis sociais de pegador e fugitivo e utilizaram recursos motores de correr, desviar, girar, sentar, levantar, e recursos orais ao diferenciar sujeito e adjetivo, reforço de história da cultura infantil “O patinho feio”.

Foram observadas demandas de curiosidade e expectativa, atenção e afeto rejeição (ao não ser escolhido); nota-se que as demandas de afeto suscitaram disposições geradoras de afeto carinho que sustentaram a participação na brincadeira.

1.2 Dança da Cadeira

Classe Maternal II, havia uma professora, 16 crianças. Na sala de aula, a P dividiu as crianças em duas turmas. O espaço físico era restrito. Enquanto uma turma realizou a atividade, a outra esperou sentada, assistindo. As cadeiras já estavam posicionadas de acordo com a brincadeira da dança da cadeira. Todas as escolhas foram feitas pela P, ela não falou sobre regras com os alunos, e deu a instrução para que começassem a brincadeira e seguir C3, andando com as mãos para trás em volata das cadeiras. Oito alunos participaram (C1 a C8), os outros alunos (C9 a C16) esperaram sentados em suas cadeiras acompanhando as músicas batendo palmas, sendo que apenas C16 e C13 interagiram comemorando.

A P incentivou os alunos a procurarem lugar que sobrava quando parava a música, mas quando uma criança ficava sem sentar e ela saía da brincadeira, demandas negativas foram geradas na atividade, pois o fato de “perderem” estava associado a sair da brincadeira, e não participar mais, sendo demonstrada pela decepção e desmotivação das crianças ao saírem. Dentre as demandas positivas foram observadas a atenção, tempo de reação, enfrentamento de riscos tanto físicos (possibilidades de quedas) como sociais (devido à exposição da possível eliminação), motivação e engajamento para o jogo.

No final da rodada quando C5 e C6 disputavam a vitória, a P parou a música e os dois sentaram juntos. A P disse que foi empate e recomeçou. Quando parou a música novamente, C5 ajoelhou-se na cadeira e C6 sentou. Então a P determinou, sem qualquer discussão com as crianças que a C6 foi a vencedora porque não podia ficar de joelho, só sentar-se. Ela chamou os outros alunos que estavam sentados e iniciou a brincadeira novamente. Ao levantar-se C6 e C13 comemoraram e se abraçaram demonstrando alegria por brincar. A P seguiu os mesmos procedimentos da rodada anterior. Os alunos ficaram sentados observando a atividade.

Recursos motores observados foram de andar, sentar e levantar, recursos cognitivos (elaboração de estratégias para estar no local certo e tempo certo), atenção. A atividade propiciou papéis sociais de participantes, expectadores, excluído, vencedor, perdedor.

1.3 Batata Quente

Classe Jardim I, havia uma professora e uma auxiliar, com 14 alunos. Na sala de aula os alunos estavam sentados no chão em uma roda. As profissionais participaram da atividade junto com as crianças. A P somente disse que eles iam brincar de batata quente. Ela não ofereceu possibilidades de exploração do material utilizado (bola) e não conversou sobre as regras, ou outras possibilidades de escolha. Pediu para que aproximassem uns dos outros, fechando a roda e sentando com “perna de índio”, entretanto C13 estava sentado em com os joelhos flexionados e pernas para trás (posição W), não cruzou as pernas como foi pedido, permanecendo com joelhos flexionados e pernas para frente, sugerindo recursos negativos (alterações físicas). P iniciou a brincadeira com a posse da bola passou para criança a sua esquerda, conseqüentemente todas as crianças fizeram o mesmo fazendo com que os alunos se relacionassem com a pessoa da direita (recebia a bola) e da esquerda (passava a bola).

A P foi quem determinou quando a bola parava e dizia: “Queimou!”, o que resultava na saída criança que estava com a bola na mão da brincadeira, que permanecia ao lado e observava.

Na primeira rodada a bola é parada em C10, que se retirou da roda, e foi elogiada pela P, em seguida P disse que estava de olhos fechados e falou queimou quando a bola estava nela, assim, ela também saiu da brincadeira e foi ficar ao lado da C10, demonstrando acolhimento e afeto. A atividade continuou e foi possível observar que algumas crianças seguravam a bola como se quisessem ser “queimadas” e sair da brincadeira e sentar-se com a professora e com os colegas que já tinham perdido. As crianças apresentaram disposições geradoras, interesse e participação. Demandas geradoras foram observadas na tolerância, afeto, paciência, e negativas perante a exclusão e os riscos sociais destas (ao ser excluído). Os Recursos motores utilizados foram de receber e pegar e os papéis sociais vivenciados foram de participantes, expectadores, excluídos, vencedor e perdedor. Recursos orais associados à diferenciação do verbo, noção de causa e efeito também foram requisitados.

1.4 Batata Quente

Classe jardim II, havia uma professora, 17 alunos. O material utilizado foi uma bola de borracha e não houve momentos de exploração deste material a não ser como ele foi proposto na atividade. Na área externa, ao lado da sala de aula a P disse aos alunos iam brincar de batata quente e falou que quem fosse queimado saia da brincadeira. Ela pediu para que as crianças se posicionassem em círculo, sentados e jogou uma bola, falou que quem pegava a bola, iniciava a atividade.

A P permaneceu ao lado das crianças, escondeu o rosto e disse “queimou” e também decidiu quem saiu (fingia que estava com olhos fechados, nos casos em que houve incerteza na atividade ou os alunos negavam que a bola tinha parado neles). Os relacionamentos sociais foram estabelecidos entre P e C entre as C quando passavam ou recebiam a bola. Todas apresentavam disposições geradoras, participaram da atividade com interesse, ao mesmo tempo em que ao serem “queimadas” demonstraram e desinteresse pela atividade (disposições disruptivas) ao mesmo tempo em que permaneceram fora da atividade, e estabeleceram outros tipos de relacionamentos sociais, conversando e interagindo entre elas, mas não se interessaram no jogo que continuava.

A vivência de papéis sociais foi de participante, expectador, vencedor, perdedor e excluído. Os recursos motores explorados foram de pegar e receber, recursos orais associados à diferenciação do verbo, causa e efeito. Demandas ambientais positivas foram observadas como tolerância, expectativa, e negativas quanto à exposição a riscos sociais (exclusão) e da pouca oportunidade de prática e engajamento no jogo.

1.5 Queimada

Classe jardim II, havia uma professora, 18 alunos. Na área externa da escola, em um campo gramado, amplo, a P disse para os alunos que iam brincar de queimada. Ela tinha apenas uma bolinha de meia em sua mão e uma corda que dividia o campo. Os alunos não tiveram acesso a estes materiais. Ela relembrou algumas regras e pediu para que dois alunos escolhessem os times. A escolha dos times gerou demandas positivas de aceitação e rejeição em alguns alunos, já que C3, C11, C14 se negaram a participara da atividade. Ela disse para se posicionarem cada equipe em seu campo e lembrou que quem fosse queimado, tinha que sair e sentar.

O jogo foi iniciado, os alunos disputavam a bola para arremessar, e conversavam sobre quem iam acertar. A P paralisou o jogo, lembrou sobre o espaço do campo, lembrou que tinha combinado que cada criança tinha que jogar uma vez e só depois podia repetir. Ela também deu dicas de como arremessar, falou que se a pessoa estivesse longe teria que arremessar mais forte e que teria que tentar chegar o mais perto possível assim como quem fugisse deveria ficar longe.

Alguns conflitos foram gerados na atividade, pois todos queriam arremessar e disputavam a bolinha, e demonstraram falta de compreensão sobre as regras do jogo e a função de cada um enquanto jogador (ataque e defesa) e vontade em realizar o ato motor e ter posse de bola (arremessar) Esses conflitos fizeram com que houvesse intervenção da professora, que suspendeu a atividade, pediu para que todos se sentassem e conversou com os alunos, orientou-os novamente e permitiu que fossem beber água.

Disposições geradoras foram observadas, como interesse, empenho, persistência em quase todos os alunos, exceto C3, C11, C14 que se dispersaram desde o início, sentaram e brincaram entre eles fora da atividade (mas não foi possível visualizá-los durante todo o tempo). A atividade propiciou relacionamentos sociais entre as crianças, principalmente entre as do mesmo time, gerou conflitos e deu oportunidades para crianças buscarem soluções. As crianças exploraram recursos de habilidades motoras tais como: andar, correr, saltar, desviar, receber e arremessar, outros recursos cognitivos foram explorados como compreensão das regras, elaboração de estratégias, noção espacial. O papel social vivenciado foi o de jogador, juiz e excluído. Demandas ambientais foram respostas motoras adequadas às ações, tolerância, equilíbrio de poder entre os participantes, compartilhamento de material, riscos sociais devido à exposição ao erro e restrição de oportunidade de prática.

1.6 Pega-pega Caldeirão de bruxa

Classe jardim II, havia uma professora, 19 alunos. Em uma área externa, ao lado da sala de aula, os alunos estavam em pé, de frente para a professora, que explicou a brincadeira dizendo que eles iam brincar de caldeirão da bruxa e quem fosse pego ficaria dentro do caldeirão que era formado por bambolês colocados no chão do

local. Ela não ofereceu possibilidades de escolha para as crianças e nem os deixou manipularem o material que seria utilizado na atividade. Eles prestaram atenção, mas conversaram uns com os outros.

Enquanto isso a C16, demonstrando disposição negativa, chutou C1 agredindo-a, outra profissional (desconhecida) que passou por perto, chamou a atenção da criança agressora, perguntando se ela queria ir para a sala da diretora, C16 parou e prestou atenção na professora. A professora pediu silêncio e continuou sua explicação sobre a atividade. A professora escolheu C17 e C19 para serem os pegadores e deu início à brincadeira. Os relacionamentos sociais ocorrem quando uma criança pegou a outra (C17 pegou C6, C2, C11, C18 e C19; pegou C7, C20 e C10).

A P interrompeu a brincadeira, contou com os alunos quantos foram pegos e pediu para os pegadores escolherem amigos para serem pegadores e dar a mão, mas somente C19 escolheu um amigo (C10).

A tarefa foi reiniciada, com C10 pegou C5, C12, C1, C7. C19 pegou C3,C6,C9,C10; C17 pegou C14,C8. A professora fez a contagem novamente e pediu para quem estivesse dentro dos bambolês os entregarem para ela. C2 e C9, demonstrando disposições de agressividade e egoísmos disputaram o bambolê.

Demandas ambientais foram: atenção, compreensão das regras explanadas, aceitação das funções de cada papel da atividade (fugitivo, pegador, capturado), adequação espacial, persistência e dentre as negativas está a exposição a riscos de quedas ou choques entre os participantes. Desta forma, estas demandas geraram conflitos quando algumas crianças não aceitaram ser pega e desencorajou C19 a participar da brincadeira e foi falar com P, que conversou com ela, mas não interviu neste aspecto e disse apenas para elas não saírem do espaço combinado.

Mesmo a brincadeira sendo denominada pela professora como caldeirão da bruxa não houve nenhuma representação de papéis sociais sobre este tema apenas as crianças vivenciaram ser pegadores, fugitivos, capturados e os recursos de habilidades motoras exploradas foram: correr, andar, desviar, pegar; recursos cognitivos foram necessários para compreensão linguística das regras, conhecimentos quantitativos e numéricos, capacidades perceptivas como discriminação cinestésica e visual.

1.7 Lenço Atrás

Classe Jardim II havia uma professora, 19 alunos. Em um local coberto, amplo a P sentou-se com os alunos no chão, em forma de círculo e conversou com eles perguntado como era a brincadeira (Lenço Atrás), quais eram regras da brincadeira. Os alunos responderam principalmente sobre regras sociais (não bater, não empurrar) e então a professora decidiu quem começava. O único material utilizado foi um lencinho, que não foi explorado de diferentes maneiras, apenas como a proposta pela atividade. As crianças escolheram em quem colocavam o lenço e que se tornava o próximo pegador, bem como voltas essa pessoa tinha que dar.

As crianças demonstraram disposições geradoras, participando da atividade com interesse e entusiasmo. A professora entrevistou durante a atividade orientando-os sobre os locais a serem sentados, quando tinha que manter os olhos fechado. As crianças que foram pegadas ficaram no centro da roda (e foram chamadas de “pata choca”). Os relacionamentos pessoais ocorreram quando escolheram em quem colocar o lenço atrás e também durante a atividade com breves conversas, mas sem que se dispersarem da atividade proposta. Os papéis sociais de pegador, fugitivo, expectador/participante foram vivenciados. Recursos de habilidades motoras explorados foram o de correr e andar, recursos orais de cantar a música, memória. Demandas ambientais presentes foram a atenção, paciência, expectativa de ser escolhido, resgate da cultura infantil e riscos físicos associados à queda.

Tabela 3A- Informações referentes às atividades de Jogos e Brincadeiras Tradicionais.

2. Brincadeiras cantadas

2.1 Sapo

Classe maternal I havia uma professora, 13 alunos. Numa sala de aula, com espaço físico bem restrito, as mesas e cadeiras estavam encostadas na parede. Foi possível observar vários materiais escolares e brinquedos em prateleiras e armários, mas que não foram explorados nesta atividade. A professora apenas falou para os alunos que iam cantar a música do sapo. Sem dar possibilidades de escolha a eles e sem utilizar nenhum material ela começou a cantar a música e as crianças que estavam espalhadas pela sala realizaram movimentos de saltar e deitar representando o que dizia a música.

Todos os alunos participaram demonstrando disposições geradoras como interesse, exceto C9, C10 e C12 que não realizam a brincadeira demonstrando disposições disruptivas como falta de interesse, permanecendo sentados observando as outras crianças que realizavam a brincadeira. A professora entrevistou e perguntou para C10, se ela não queria brincar e sinalizando com a cabeça que não. Os relacionamentos foram de observação entre as crianças, realizando os movimentos de saltos juntas conforme a música que foi cantada. Os papéis representados foi imitação de um sapo. Recursos motores explorados foram andar e saltar. Outros recursos cognitivos foram memória, compreensão linguística da música, associação entre as palavras e movimentos. Demandas ambientais foram restrição, ritmo, persistência, associação entre a música e movimento (coreografia).

2.2 A cobra não tem mão

Classe maternal II havia uma professora, 11 alunos. A atividade ocorreu no refeitório, um local coberto, com mesas e bancos que não foram utilizados. A professora não forneceu instruções sobre a atividade e começou a cantar e dizer os comandos para que realizem os movimentos, como parte da música proposta. Não foram dadas oportunidades de escolhas às crianças. Foi uma atividade agitada e os alunos participaram com bastante empenho, demonstrando disposições geradoras. Apenas no meio da atividade que os C7 e C11 dispersaram-se e sentaram-se, demonstrando falta

de interesse ou apatia. Não houve intervenção da professora para este fato. Relacionamentos pessoais ocorreram principalmente entre a professora e os alunos, alguns alunos tentaram estabelecer contatos com outros tocando-o e observando, mas não tiveram sucesso tamanho interesse na atividade. O papel social foi o de participante da atividade e os recursos explorados forma andar, saltar, girar, discriminações cinestésicas (relação do corpo no espaço), compreensão linguística. Demandas ambientais geradas foram à possibilidade de exploração espacial, movimentos, hiperatividade.

2.3 Brincadeira da Serpente

Classe Jardim I, havia uma professora, 20 alunos. Na sala de aula, os alunos estavam sentados em uma grande roda. A professora disse que iam brincar da brincadeira da serpente. Foi possível observar que havia apenas mesas e cadeiras no local, mas foram afastadas para disponibilizar mais espaço para a realização desta tarefa. A professora não ofereceu possibilidades de escolha para eles, sendo completamente diretiva. Alguns alunos demonstraram ansiedade e começaram a cantar, mas ela pediu para que eles esperassem para começar todos juntos. Ela não explicou as regras, então começou cantando e o pediu para todos cantassem juntos, enquanto ela caminhava no centro da roda cantando a música “Esta é a história da serpente, que desceu do morro, para procurar um pedacinho do seu rabo. Você também, Você também, faz parte do meu rabão”.

Quando cantava “você também” ela apontava para dois alunos que passavam engatinhando ou rastejando por baixo da perna de quem estava em pé e assim compunham o rabo da serpente. A professora escolheu os alunos, chamando dois de cada vez. Ela escolheu na seguinte ordem: C9, C10, C3,C4,C16,C17,C11,C12,C13,C14,C1,C2,C7,C8,C15,C18,C19,C20,C5,C6, que estabeleceram relações sociais uns com os outros quando passaram por baixo de suas pernas. A C20 não realizou a atividade corretamente, quando ao invés de rastejar até o final da fila, saiu antes, assim a P interferiu e disse que “não podia cortar o rabo da serpente, e que tinha que passar de baixo de todos os amigos”, Não houve interações durante a roda, embora quando fazem a atividade os alunos participaram com empenho

demonstrando disposições geradoras tal como interesse. Demandas positivas foram verificadas como paciência, expectativa, compreensão das regras, adequação dos movimentos, relações de afeto entre as partes, e o tempo excessivo de espera foi considerado uma demanda negativa. Papel vivenciado foi o de ouvinte e participante, e representação de uma serpente. Dentre os recursos utilizados (motores) andar, engatinhar, rastejar, e entre os outros estão memória e reprodução oral da música.

2.4 Trenzinho e Casinha

Classe jardim II, havia uma professora, 18 alunos. A atividade foi realizada em uma área gramada, aberta. A professora propôs músicas que as crianças cantavam e realizavam movimentos. Ela não deu instruções sobre a atividade, nem usou materiais, apenas pediu para que formarem uma roda, todos em pé. Houve interação entre os C6 e C14 conversando. C1 quando a roda foi formada caiu e foi chamada atenção por um amigo e pela professora, fazendo surgir uma demanda negativa que a faz sair da roda (emburrada), desencorajando a sua participação. A professora terminou de orientar a formação da roda, pediu para que os alunos soltassem as mãos e então foi buscar C1 (que estava sentada longe da atividade) deu a mão para ela sem falar nada e coloca-a ao seu lado na roda.

.As crianças realizaram os movimentos da música da “casinha”, cantando e interpretaram com gestos já coreografados, sem possibilidades de criação. Os relacionamentos interpessoais foram principalmente de observação, enquanto cantam na roda, porém no meio da música eles fechavam a roda e se aproximavam brevemente, estabelecendo relações de observação entre eles. C14 saiu da roda (saindo do campo de visão da câmera), mas logo retornou para a próxima atividade no qual a professora pediu para que formarem novamente uma roda e disse “vamos brincar da brincadeira do trem”. Os C6 e C13 interagiram conversando e dando risada. Os alunos se viraram, andando um atrás do outro, em um círculo. Em certa parte da música todos viravam para o centro e realizavam os movimentos conforme estipulado para a professora. C1 participou da atividade, mas não realizou os movimentos como propostos, demonstrando disposição negativa (desinteresse, apatia). Os recursos motores explorados foram andar, saltar, movimentos axiais; outros recursos forma a

compreensão linguística, memória, imitação, noções espaciais. A vivência de papéis sociais foi a de passageiro de trem (citada na música). Demandas ambientais ocorridas foram atenção, persistência, engajamento, compreensão e associação entre palavras e movimentos.

3. Brincadeiras Livres

3.1 Brincadeiras Livres com brinquedos e música

Classe Berçário I havia duas professora, quatro alunos. A atividade foi realizada em uma sala de berçário, com um colchonete ao centro onde as crianças estavam posicionadas e havia brinquedos diversos espalhados pelo chão, de fácil acesso para as crianças. As crianças exploraram livremente os brinquedos (carrinhos, casinhas, rodas, pianos, mesinhas) e também se deslocaram pelo espaço, manipulando estes brinquedos.

AP2 saiu do local logo no início, permanecendo apenas P1 que deixou as crianças explorarem os brinquedos interagindo com elas, chamando-as, incentivando-as a utilizar novos recursos, como por exemplo, com C3, que insistiu em engatinhar e a P pediu para que ela andasse. A C2 manteve-se no mesmo local, pois não sabia andar ainda, permanecendo sentada ou decúbito ventral. A P interagiu com ela, mostrando brinquedo (roda) e convidando-a para brincar. Ela demonstrou disposição geradora de interesse e a P colocou-a sentada para que ela pudesse manipular o brinquedo, permanecendo assim por alguns minutos. Demonstrando disposição geradora de iniciativa e curiosidade, a C1 explorou seus recursos de habilidades motoras andando por todo ambiente e também se relacionou com seus pares (C1, C4), embora C4 sempre buscasse atenção da P, que intervinha estimulando-o a brincar. Além dos recursos motores explorados individualmente, as crianças demonstraram compreensão dos estímulos orais e demonstrados pela P1. Demandas ambientais originadas pela atividade foram atenção, afeto, persistência, curiosidade, estímulo e dispersão de algumas crianças por falta de engajamento.

3.2 Brincadeiras Livres com roupas, acessórios e fantasias

Classe Maternal I, havia uma professora e uma auxiliar, 13 alunos. Na sala de aula, a P disse para os alunos que estes não iam brincar com os brinquedos trazidos de casa, mas sim com brinquedos de casinha. Disse para as crianças que iam e dividir com os amigos. Assim colocou no centro da sala diversos materiais, como camisetas, lenços, bolsas, bonés. As crianças ficaram livres para pegar os materiais e conversaram com a P sobre o que estes representavam, sendo também questionados sobre diferentes formas de utilização. Ela mediou as relações entre as crianças e buscou solucionar as conflitos, ocorridas entre elas, principalmente pela disputa dos materiais que deixavam os alunos desmotivados a continuar a atividade.

Disposições geradoras puderam ser observadas em todas as crianças por demonstrarem interesse durante a brincadeira, que estimulava as crianças a obterem relacionamentos sociais. Diversos papéis sociais puderam ser observados: pai, mãe, filho, jogador de futebol, P. O recurso de habilidade motoras explorado nesta atividade foi o andar, pegar, sentar, levantar e dentre outros recursos estavam à criatividade, capacidade de imaginação e de elaboração e representações de situações cotidianas. As demandas observadas foram compartilhamento de materiais com os outros, interação entre os pares, improvisação/adaptação dos recursos materiais, estabelecimento de condutas sociais na brincadeira.

3.3 Brincadeira Livre nos blocos de espuma, brinquedos e bolas

Classe Berçário II, havia uma professora, cinco alunos. A P levou os alunos no solário onde blocos de espuma havia disso previamente montado. Ela permitiu que os alunos circulassem pelo espaço ao mesmo tempo em que oferecia bolas e brinquedos para eles. A C4 apresentou disposição negativa ao chorar bastante, e permaneceu maior parte do tempo no colo da P, o que dificultou sua interação com as outras crianças. A P incentivou as crianças a realizarem movimentos e brincar com os materiais disponíveis no local, chamando-as, mostrando os materiais. Entretanto essa situação não repercutia como esperado, pois elas não se engajavam na atividade. Elas permaneciam maior parte do tempo paradas, sentadas observando. As crianças toram suco durante a atividade, sendo dito pela profissional que isto era parte da rotina. Além das interações entre P e cada C, apenas C4 e C1 se relacionam ao manipularem um

brinquedo juntas durante um pequeno período de tempo. As crianças 2 e 3 exploram recursos de rastejar e engatinhar; C1, C4, C5 andaram, e todas se sentaram. Demandas ambientais observadas foram necessidade de atenção e afeto, falta de incentivo e persistência às tarefas propostas e estabelecimento de relações entre as crianças.

3.4 Brincadeiras Livres com triciclo e brinquedos

Classe Berçário II, havia duas professoras, duas auxiliares, cinco crianças. A sala era ampla, com brinquedos em prateleiras, e outros no chão (gangorras). Havia inicialmente apenas 4 crianças (C1, C2, C3, C5) e 3 Professoras. As Professoras não conversaram com as crianças inicialmente, deixaram-nas livres para deslocarem-se livremente pela sala em triciclos. As Professoras apenas observaram as atividades. Apenas a C2 pedalou corretamente, as outras deslocaram-se empurrando o chão com os pés. Por ser uma atividade livre, diferentes tarefas foram realizadas pelas crianças nas quais foram observadas relações sociais: C1 e C3 se interagiram brincando de trombar uma na outra e depois na parede; a P1 auxiliou a C5 com o triciclo empurrando-o; a C1 caiu com o triciclo e a auxiliar1 socorreu-a dizendo “caiu...não foi nada” e ela se levantou sorrindo; a P2 auxiliou a C3 a sentar-se e a deslocar-se no triciclo, segurando-a.

A C4 entrou na sala com outra auxiliar (auxiliar 4) aos 10 minutos da atividade, andou pela sala, observando. A C2 saiu do triciclo e pegou uma bolinha e a auxiliar 1 incentivou-a a jogar a bolinha para ela, brincando por alguns instantes. Auxiliar 4 conduziu C4 pelas mãos e ofereceu-lhe um triciclo, auxiliando-a a sentar; a C1, com o triciclo pegou a bolinha com a qual a C2 estava brincando e fugiu, a criança 2 correu atrás da C1, gritando “é minha”, até que a C2 tentou tirar a bolinha da C1 que tentou morde-la e a auxiliar 2 interviu orientando-as a brincarem juntas. A C3 brincou de arremessar a bolinha e guarda-la em baixo da almofada deitando-se sobre ela; C2 e C3 aos 15 minutos mexeram na estante com brinquedos e a P3 tirou-as de lá; a C4 brincou de arremessar a bolinha; a C2 brincou de empurrar a carriola de plástico e um carrinho de empurrar; a C1 ao observar C2 brincando sentada e mexendo no carrinho mostrou duas bolinhas e falou algo como se quisesse brincar; C2 continua entretido

com seu carrinho, pegou a bolinha mas não foi brincar; C1 deixou o local; C1 explorou o triciclo ao contrário, girando a roda.

As crianças C1, C2 e C3 apresentaram disposições geradoras como interesse, persistência gerando demandas positivas motivadas a brincar durante todo o tempo e nas relações sociais estabelecidas; C4 e C5 demonstraram mais disposições disruptivas, como falta de interesse ao brincar, realizando menos brincadeiras e relacionamentos sociais. Dentre os recursos motores utilizados estavam: sentar, andar, correr, pedalar, arremessar, empurrar, segurar, pegar. O principal papel social vivenciado foi o de motorista. Demandas originadas na atividade foram possibilidade de exploração de materiais e movimentos, curiosidade, liberdade nas tarefas e parceiros, riscos físicos associados à queda ou choque.

3.5 Brincadeiras Livres nos blocos de espuma e túnel

Classe maternal I havia uma professora e duas auxiliares, 11 crianças. Em uma sala ampla os blocos de espuma estavam posicionados (escada, círculo, rampa), um colchonete e túnel. Não foram dadas instruções para as crianças, a P permaneceu ao lado auxiliando nos movimentos, convidando, incentivando e elogiando os alunos ao realizarem movimentos. Foram dadas diferentes possibilidades de escolhas, tais como parceiros, movimentos e locais a serem explorados, com a restrição de desde que não “desmontar” os blocos, frase dita apenas quando uma criança tentou tirar um dos blocos do local. As crianças permaneceram o tempo todo envolvidas realizando movimentos e explorando os espaços e materiais.

A C8 demonstrou disposição negativa e ficou maior parte do tempo observando, sem participar da brincadeira e mesmo sendo convidada pela P para realizar alguns movimentos. A C2 também apresentou disposições disruptivas, não se interessando pela tarefa e buscando o contato com a P. As relações sociais estabelecidas entre as crianças aconteceram rapidamente, quando as crianças disputaram espaços para realizar a tarefa, ou quando observavam o movimento do outro. Estes conflitos foram solucionados pelas próprias crianças havendo intervenção da P somente quando havia risco para a segurança do aluno (na escadinha, por exemplo). Recursos motores utilizados pelas crianças: andar, correr, engatinhar, rastejar, rolar, subir, manipular o

bloco, empurrar, equilibrar, adequação espacial. Foram verificados papéis sociais de cavaleiro e de cuidadora. Demandas originadas na atividade foram deslocamento espacial, curiosidade, possibilidade de exploração de movimentos e de locais para brincar.

3.6 Brincadeiras Livres com brinquedos e outros materiais

Classe Maternal II havia uma professora, 11 alunos. A P disponibilizou diferentes tipos de brinquedos (bola, boneca, carrinho, colchonete, pia de brinquedo, prainha) em uma área externa e na frente da sala de aula.

Durante esta atividade as crianças tiveram grande possibilidade de escolha tal como parceiros, materiais, formas de utilização. A atividade é rica em relações sociais que ocorreram entre C1-2; C1C3; C1-C2-C,3; C 2-C,4; C2-C,5; C5-, C6; C6- C9; C9-C8; C6- C10; C5-C10; C1-C 2, C4-,C11; C5-CC 8-C, 10; C3-C4-C,9.

As crianças brincaram durante todo o período proposto, havendo poucas intervenções da P, somente casos de brigas por disputas por materiais ou em ações que implicavam na segurança dos alunos, mesmo assim, ao ser procurada pelos alunos para solucionar conflitos ela conversava com eles. Das tarefas realizadas é possível observar que a C6 permanece a primeira metade do tempo brincando com uma bola de espuma grande sentada no chão, posteriormente oferece a bola para a C9 como se tentasse trocar de brinquedo, sem sucesso na ação, permaneceu sozinho com a bola. A C3 permaneceu maior parte do tempo brincando de boneca.

Outras crianças (C1, C2, C4, C9) foram até ela, estabeleceram relações em momentos diferentes, porém ela manteve sua brincadeira. A C1 e C10 brincaram de pega pega. A C9 brincou com a bola de espuma e a C8 tentou pegá-la, depois as duas ficaram brincando com a bola. A C7 brincou os 10 primeiros minutos só com o carrinho, e depois foi interagir com as outras crianças. Mais tarde, estabelecendo uma relação de observação com C9 que brincava com um carrinho também, C7 copiou todos os movimentos realizados por C9. As crianças C8 e C10 brincaram de pular no colchonete, e C8 e C9 jogando bola com as mãos, segurando ou rebatendo-a. Foram observados recursos motores de andar, correr, sentar, levantar, pegar, saltar, dentre outros recursos estavam o conhecimento de brincadeiras do cotidiano infantil,

capacidade de criação e exploração de materiais. Diferentes papéis sociais foram explorados como cozinheira, apresentadora, mãe, motorista e jogador. Demandas observadas foram curiosidade, persistência, liberdade de exploração de materiais e parceiros.

4. Circuitos

4.1 Circuito nos blocos de espuma

Berçário II, havia duas professoras, uma auxiliar, 12 crianças. Numa sala de berçário os blocos de espuma estavam posicionados formando um circuito e havia música tocando. As profissionais permaneciam ao lado dos blocos e auxiliavam as crianças a passarem pelo percurso. Além de elas darem apoio às crianças quando necessários, elas davam incentivos, orientavam posições, elogiavam, estabelecendo relações com elas. A C1 não participou, demonstrando disposição disruptiva (falta de interesse) na atividade e ficou sentada todo em um colchonete ao lado. Ao estabelecer um relacionamento de observação C2 se aproximou e sentou-se junto dela. C5 e C9 também apresentou disposições disruptivas (falta de persistência) e saíram da atividade para mexer em um brinquedo que estava ao lado, porém logo a P1 foi até eles e os retira do local e os coloca sentados no colchonete para logo em seguida encerrar a atividade.

As crianças podiam escolher os movimentos que realizavam para passar pelos locais explorando recursos como andar, rastejar, engatinhar, saltar, subir, bem como adequação da relação do corpo no espaço. O único papel social vivenciado foi o de dançarina por uma criança, sendo que as outras foram alunos participantes. Foram observadas tanto demandas positivas como persistência, empenho, discriminação cinestésica, bem como no aspecto negativo desinteresse, falta de empenho que resultaram na não realização da tarefa.

4.2 Circuito nos blocos de espuma

Classe Berçário II, Havia uma professora, cinco alunos. A P levou os alunos para um solário, e demonstrando surpresa disse para eles “olha só... vamos brincar de subir e descer!” No local estavam montados blocos de espuma. Mesmo antes de ela terminar a sua fala o C1 subiu pela escada e escorregou. A mesma coisa fez C2. A P orientou a C5 por onde ela deveria iniciar a atividade e a conduziu até lá a auxiliando a subir (o ponto inicial era uma escadinha), sendo que esta aluna apresentou disposições

negativas como falta de iniciativa. A P permaneceu o tempo todo ao lado deles, incentivando-os a realizar os movimentos, auxiliando aqueles com mais dificuldade (C2 e C4), pedindo para que não ficassem parados e realizassem a tarefa partindo do início.

As possibilidades de movimentos foram criadas pelas próprias crianças. Não houve possibilidade de utilização do material fora daquilo que foi proposto, quando C2 tentou tirar uma peça do local ela disse que não podia. A P interveio mais de uma vez para que a C5 realize a atividade, pois esta criança demonstrava disposição disruptiva de falta de interesse. Os recursos motores explorados nesta atividade foram andar, correr subir, rastejar, saltar, estabelecer relação do corpo com objetos do espaço, assim como recursos cognitivos como a compreensão linguística de orientações. Os relacionamentos sociais ocorreram enquanto eles disputavam espaço para realizar a tarefa, conflitos solucionados por eles mesmos. Demandas originadas discriminações cinestésicas, persistência.

4.3 Circuito no colchonete, bancos e cadeiras.

Classe Jardim II, havia uma P, 20 alunos. Em uma sala ampla, estavam posicionados colchonetes, bancos, cadeiras dispostos em sequência. A P pediu para os alunos formarem uma fila e explicou quais os movimentos que deveriam ser realizados. Ela não ofereceu possibilidades de escolhas para as crianças. Os alunos realizaram a atividade conforme solicitado, rolando pelo colchonete, rastejando por baixo das cadeiras, equilibrando-se em cima do banco, saltando dele para o chão, correndo de volta para fila. As relações sociais aconteceram enquanto os alunos esperaram a sua vez na fila e entre P e aluno, pois todos prestaram atenção durante suas explicações. C4 e C6 brigaram pela posição na fila, C7 agrediu C4 e C6; C14 e C15 brincaram de pega-pega. Os recursos motores utilizados pelas crianças foram andar, rastejar, dar cambalhota (rolar), equilibrar, dentre outros recursos estavam memória, compreensão linguística das orientações. Demandas originadas pela tarefa foram paciência, persistência e possibilidades aumentada de riscos físicos.

5. Rodas Cantadas

5.1 Roda Cantada músicas diversas

Classe berçário II havia uma professora, uma auxiliar 10 alunos. Em uma sala ampla, com espelhos e um colchonete ao chão, a P pediu para os alunos se sentarem no chão em roda para contarem uma música. No colo da P havia um aluno (C1) e outro (C6) no colo (6) da auxiliar. A P iniciou a atividade cantando a música meu pintinho amarelinho, incentivou movimentos da própria música, sendo acompanhada pelos alunos. A atividade favoreceu relações sociais como quando C7 tocou a auxiliar como se fizesse os gesto da música na mão dela, assim como o C9 toca C10. P pediu para C2 se sentar, apresentando disposição disruptiva de desinteresse, quando levantou e ameaçou sair da roda. A P então pediu para que os alunos dessem um abraço uns nos outros, cantando uma música relacionada a amizade, logo C7 demonstrou disposição geradora e com iniciativa e se levantou, abraçou a P, em seguida C2. Os abraços continuaram: C3 abraçou P, 8 abraçou C3, C9 abraçou C10, C7 abraçou C3, C7 abraçou C9, C7 abraçou C4, C6 e C5 se abraçaram, C8 abraçou C1, C8 abraçou C10 e C7 e C9 se abraçaram mutuamente. A auxiliar aproximou C5 e C6 para se abraçarem.

A próxima música foi sobre o jacaré, assim todos se sentam novamente, a P pediu para que C4 voltasse ao lugar, apresentando disposição disruptiva (falta de interesse) e interagiu com C10 durante a música. O C2 se levantou e o C7 e C 4 tocam nele como se pedissem para ele sentasse conforme pedido pela P. A atividade foi interrompida por uma funcionária perguntando se eles já iram “comer”. O recurso explorado foram andar, sentar, movimentos axiais, memória, capacidade de imitação e associação entre linguagem oral e gestos motores. Papéis vivenciados foram o de imitação de jacaré e amigo. As demandas originadas foram reprodução oral e gestual, persistência, passividade e afeto.

5.2 Roda Cantada Músicas diversas

Classe Maternal I, havia uma professora, uma auxiliar, nove crianças, O local é estreito, como se fosse um corredor interno, ao lado da sala de aula. Os alunos estavam andando e a P pediu para que eles sentados formassem uma roda. Ela precisou arrumar os alunos. Neste local, havia materiais diversos no canto (triciclos, gangorras), mas não utilizados nesta atividade.

A P propôs músicas para que as crianças cantassem e realizassem movimentos com membros superiores. Os relacionamentos sociais ocorreram somente entre a P, auxiliar e os alunos. As C3, C4 e C6 apresentaram disposições disruptivas (dispersão) e saíram da roda engatinhando e se direcionam próximo aos triciclos, mas a P não interviu, permitindo que ficassem tocando e manipulando estes objetos. A auxiliar permanece com a criança C5 no colo, que pode demonstrando insegurança ou necessidade maior de atenção sendo também caracterizada com disposições disruptivas não favorecendo a sua participação efetiva na atividade. Os papéis sociais vivenciados foi ouvinte, cantor. Os recursos motores explorados foram sentar e andar, recursos cognitivos foram associação oral e gestual da música, imitação. Demandas originadas na tarefa foram passividade, desinteresse, compreensão linguística e expressão oral e gestual.

5.3 Roda Cantada com violão

Classe Jardim II, havia uma professora, 17 alunos. Na sala de aula, P estava sentada no chão em círculo junto com todos os alunos. Havia muitos materiais na sala, mas estes não foram utilizados nesta tarefa. O espaço físico era restrito. A P pegou um violão, que foi manipulado apenas por ela. As instruções são dadas como um convite para que eles cantem uma música bem bonita. Assim iniciou tocando o violão e os alunos a acompanharam cantando e batendo palmas. Relações sociais só foram estabelecidas entre a P e os alunos, que prestaram atenção nela e realizam a tarefa como proposto demonstrando disposições geradoras de interesse; exceto C9 que não fez os movimentos solicitados apresentando assim disposição disruptiva. Recursos motores foi o sentar, cognitiva foi a memória, ritmo, reprodução oral da música. O papel social vivenciado foi o de cantor. Demandas originadas na tarefa foram persistência e atenção, memória e passividade.

6. Contação de História

6.1 Contação de história com exploração de livros

Classe Berçário I, havia uma professora, duas auxiliares, 10 crianças. A P estava sentada em um colchonete em uma sala ampla, com crianças (bebês) sentadas no colchão junto a ela e dois outros bebês sentados em uma cadeirinha (bebê conforto), sendo que um deles dormia. A P falou sobre os animais do livrinho que continha imagens com texturas. Algumas crianças (C2,C4,C5,C6,C8) manipularam outros livros. A P passou o livro dela para que as crianças o tocassem.

Demonstrando disposições geradoras como interesse e curiosidade, as C1 e C 8 engatinharam para se aproximar da P e ficaram em pé com apoio. A C7 manifestou disposição disruptiva, como necessidade de atenção e ficou o tempo todo no colo de uma das monitoras . Houve pouco relacionamento social entre as crianças, mas a C10 fez manifestações de interação, emitindo sons e se mexendo, como se chamasse a atenção da P para mostrar o livro a ela e embora a P interagiu com ela em alguns momentos, esta criança permaneceu o tempo todo na cadeirinha, sem poder se descolar. Mais tarde, em outra atividade não analisada, foi observado que a P tirou ela da cadeirinha e deixou que explorasse o espaço e que a mesma conseguia permanecer sentada e até engatinhar.

Os recursos de habilidade motoras incentivados com a atividade foram: sentar e segurar livros, e algumas crianças engatinharam e ficaram em pé em alguns momentos, recursos cognitivos foram a compreensão linguística, e percepção tátil. Papéis vivenciados foi o de contador de história, ouvinte, cuidadora. A atividade teve demandas de atenção e compreensão oral, paciência e no aspecto negativo impossibilidade de deslocamento.

6.2 Contação de história com músicas

Havia uma professora, quatro alunos, berçário I. Na sala de aula, havia alguns materiais nas prateleiras, mas não eram acessíveis aos alunos. A P sentou-se no chão com os alunos na sala de aula, auxiliou-os a sentar formando uma roda. Ela começou

cantando uma música e fazendo gestos que falava sobre a atividade de contar história. As crianças apenas a observaram, mas não realizam os movimentos. Em seguida ela segurou um livro, que fava sobre um bebê e alguns movimentos sobre as partes do corpo. Ela mostrava a figura a eles e pedia para que realizassem o movimento (mexer o olho, mostrar a língua) e falava sobre regras sociais como, por exemplo, que não podia mostrar a língua. Eles demonstravam disposições geradoras, interessados em ouvir a P. Quem mais manifesta disposição geradora de interesse é C1, que imitou a P, antes dela solicitar. Papéis sociais observados foram contador e ouvinte de história e bebê. Recurso motor explorado foi sentar, foram também utilizados recursos visuais e auditivos. Foram observadas demandas de passividade, atenção, associação linguística e visual e relações de afeto.

6.3 Contação de história com livro sobre animais com som

Maternal I, havia uma professora, 12 alunos. A atividade aconteceu na sala de aula, os alunos estavam sentados nas cadeiras, divididos em três mesas. A P estava em pé, de frente para os alunos e segurava um livro, contado uma história a partir dele. As crianças não tinham acesso a este material nem a outros disponíveis na sala de aula, mas prestavam atenção na atividade e faziam alguns comentários sobre a história com a P, estabelecendo relações sociais apenas com ela. Algumas crianças (C2,C4,C5,C9,C12) apresentavam disposições disruptivas demonstrando ansiedade, C6 e C 7 demonstraram distração. Conflitos ocorreram quanto quando os alunos C2 e C4 levantaram-se em direção a P para tocar o livro, mas foram impedidos pela P que pediu para se sentarem. As crianças exploraram recursos motores de andar e sentar, recursos auditivos e associação linguística e visual e conhecimentos sobre os animais. Os papéis sociais foram o de contador e ouvinte de história. Demandas foram passividade, atenção, compreensão linguística e associação de imagem e som.

6.4 Contação de história com livro sobre animais

Classe Maternal II, havia uma professora, uma auxiliar, 12 crianças. A P iniciou falando para os alunos sobre a autora do livro que estava em sua mão. Ela interagiu com as crianças, perguntando sobre os animais, imitando seus sons, isso fez com que

eles se mantivessem atentos o tempo todo, a ouvindo. Eles não exploraram o material, só a professora que o aproximou para que os alunos pudessem ver melhor as imagens. Disposições geradoras como interesse e curiosidade foram observadas em todas as crianças. Os relacionamentos sociais ocorreram somente entre a P e os alunos. E os papéis sociais forma de contador e ouvinte de história. Recursos motores explorados foi o sentar, compreensão oral e conhecimento sobre animais. As Demandas ambientais foram atenção, compreensão oral, associação visual e passividade.

6.5 Contação de história com livro sobre animais

Classe maternal II, havia uma professora, uma auxiliar, cinco alunos. A atividade ocorreu na sala de aula, os alunos estavam sentados no chão, em um círculo. A P mostrou um livro e disse “Vamos ver o livrinho dos animais”. Ela segurou o livro e pediu para que os alunos se aproximassem dela para encontrar os animais. O livro permaneceu nas mãos dela e as crianças tocavam-no. Havia outros materiais disponíveis na sala, porém as crianças não os acessaram. Todos os alunos manifestaram disposições geradoras como atenção, interesse, curiosidade durante a atividade, porém uma disposição disruptiva (desinteresse ou falta de persistência) ocorreu quando a P pediu para que as crianças imitassem os movimentos do leão e eles não o realizam, indo em direção ao livro que estava com uma auxiliar, manifestando interesse no livro permanecendo lá até que a P encerrou a atividade.

As relações sociais ocorreram somente entre a P e os alunos e os alunos com a auxiliar, os papéis sociais vivenciados foram os dos animais solicitados para imitarem (cobra, leão), contador e ouvinte de história e a exploração dos recursos foi andar, sentar, compreensão linguística. Demandas positivas ocorreram inicialmente com atenção, compreensão oral da história, entretanto a curiosidade e a carência de exploração do material fez com que se dispersassem e se não persistissem na tarefa proposta pela P.

6.6 Contação de história com figura da menina

Classe Jardim II, havia uma professora, 23 alunos. Na sala de aula, alunos estavam sentados no chão, em círculo e a P em uma cadeira. O espaço físico era restrito. A P iniciou a contação de história utilizando um papel desenhado uma menina no qual ela trocava a cor do seu vestido e falava de preferência de cores e gostos. Apenas a P segurou o material, os alunos apenas o visualizavam nas mãos dela. Logo nos primeiros minutos quando C1, C11, C12, C19, C20, C22 demonstraram disposições disruptivas com necessidade de atenção, aproximaram-se da P, sentaram-se à sua frente, e ela interrompeu a atividade, se levantou e pediu para todos sentarem novamente na roda para recomeçar a contar a história, desta vez em pé, circulando pela sala. Disposições disruptivas também ocorreram quando os alunos 7, 8, 9; 15, 16, 17 conversaram durante a atividade, assim como 15 e 16, 7, 8 e 19 e 20 cutucaram e beliscaram um ao outro, demonstrando desinteresse na atividade que acontecia.

A C10 demonstrou disposição geradora ao tocar C 23 (que possuía recurso negativo, pelo diagnóstico de autismo) que entrou e saiu da sala acompanhado de uma auxiliar. Desta forma, além destas interações sociais, a atividade proposta possibilitou apenas interações entre P e alunos, estabelecidas enquanto eles ouviam a história contada por ela. Recursos motores utilizados foi apenas sentar, recursos cognitivos foram identificação de cores, compreensão linguística da história. Papéis sociais realizados foram o de contadora de história, ouvinte e de menina, descrito na história. As demandas ocorridas foram atenção, compreensão oral e visual, paciência e passividade.

7. Atividades de Alfabetização

7.1 Apontar a figura que começa com a letra A

Classe Maternal I havia uma professora, cinco alunos. Em um local externo, coberto, os materiais (túnel, arco), utilizados nesta atividade estavam posicionados previamente. As crianças formaram uma fila e a P explicou a atividade. Ela disse que as crianças tinham que passar pelo túnel, saltar nos bambolês e em seguida apontar a figura que iniciava com a letra A. Caso acertassem voltavam para a fila, se erassem tinham que esperar, permanecendo fora da brincadeira. Ela não ofereceu possibilidades de escolha para as crianças durante a atividade, nem de exploração dos materiais e

tomou as decisões sobre quando o aluno deveria iniciar a tarefa. Interações sociais ocorreram na fila enquanto as crianças esperam a sua vez: C1 e C2 brincaram de girar e ficam se abraçando, C3 e C4 disputaram a fila para realizar a atividade novamente. Todos os alunos apresentam disposições geradoras, empenhados e motivados a realizar a tarefa proposta, porém ficaram dispersos enquanto esperam na fila andando para outros locais, fora do alcance das câmeras filmadoras.

Nenhum aluno errou a letra, portanto todos participam durante todo o tempo, sem ser excluído. Foram observadas crianças utilizando recursos motores de andar, engatinhar, saltar, girar, agarrar, recursos cognitivos associados à identificação de letras e associação de figuras, memória, compreensão oral de regras. Demandas originadas nesta atividade foram atenção, motivação e paciência, conhecimento alfabético, ao mesmo tempo em que a possibilidade de erro poderia extinguir a participação.

7.2 Identificar letras e nomes

Classe Jardim II, havia uma professora, 15 alunos. Os alunos estavam sentados no chão, em círculo e a P em uma cadeira na sala de aula. O espaço físico era restrito, sendo possível ouvir duas crianças dizendo que o local estava apertado. Havia muitos materiais na sala, porém as crianças não os acessaram. A P entregou uma ficha com o nome de cada criança e fez perguntas sobre quais os nomes escritos ou letras e pediu para que elas as entregassem para determinado aluno. Em seguida a P foi mostrando letras e fazendo perguntas sobre elas (“quem tem esta letra no nome?”, “qual amigo possui tal letra?”, e relacionou a letra com a primeira letra do nome de animais. Em alguns momentos a P fez as mesmas perguntas especificamente para uma determinada criança. Ao questionar a C2 que não acertou a letra em questão, solicitou que a mesma realizasse outra tarefa: a de passar o dedo em uma letra grande segurada pela P. A criança em seguida pediu para ir ao banheiro, saiu, mas retornou para pedir para a P abrir o zíper de sua saia e a P disse que não precisava, pois ela poderia erguer a saia e abaixar a calça *legging* que estava por baixo.

Alguns alunos demonstraram disposições disruptivas tais como desatenção, dispersão ou necessidade imediata de atenção da P durante a atividade (C1,C2;

C3,C4;C 5C,C6; C11,C10; C12,C13; C15,C14;C12,C9) quando interagiram com alguns de seus pares mais próximos conversando, explorando suas fichas e saindo do círculo para fazer perguntas à P. Foi incentivado o uso de recursos de habilidade motora de preensão manual das crianças, recursos cognitivos de identificação de letras e palavras (alfabetização).

A P oportunizou a vivência de papel como P e aluno, e as relações sociais entre os alunos ocorram quando conversavam entre eles enquanto ela explicava a atividade. Demandas originadas nesta tarefa foram compreensão linguística, associação de letras, atenção e paciência.

8. Atividades Manuais

8.1 Pintura com Giz de Cera

Classe, maternal I havia uma professora, uma auxiliar, 10 crianças. Na sala de aula a P mostrou aos alunos um balão desenhado em uma cartolina grande e falou que eles iam pintar o balão para deixar bem bonito. As crianças permaneceram em pé, ao redor de duas mesas e pegaram o giz de cera para pintar (dispostos em dois potinhos no centro da mesa). Havia vários materiais na sala de aula, porém estes não foram utilizados. Durante a atividade a P e a estagiária interagiram com as crianças perguntas sobre quais as cores que as crianças estavam utilizando.

Conflitos ocorreram quando as C2,C3,C6,C8,C9,C10 disputavam giz e a P e a estagiária interviram e solicitando que eles escolhessem apenas um giz e pintassem. A C1 apresentou disposição disruptiva ao não se interessar em participar da atividade, ou demanda negativa pode ter influenciado a sua participação por não se sentir acolhido no grupo já que segundo relato da P ele tinha faltado por um longo período. As relações sociais estabelecidas ocorrem disputa de material e por conversas sobre a tarefa, tanto entre os alunos como entre a P e a auxiliar. O recurso utilizado foi a preensão manual e recursos cognitivos como a compreensão oral das instruções, a identificação das cores. As demandas ocorridas nesta tarefa forma persistência, destreza manual e passividade.

8.2 Passar cola na latinha com pincel

Classe Maternal I, havia uma professora, uma auxiliar, 11 crianças. Na sala de aula os alunos estavam sentados em suas cadeiras, e a P explicou sobre a tarefa a ser realizada. Ela entregou uma latinha e um pincel para cada aluno, e explicou como eles deviam passar a cola na lata para depois colarem o papel (demonstrando o movimento). Logo no início da explicação uma criança bateu a latinha na mesa e a P a repreendeu. Os materiais foram explorados somente como proposto na atividade.

As crianças demonstram disposições geradoras demonstrando empenho na atividade realizando como solicitado, entretanto demonstravam dificuldade na realização da tarefa solicitada. Tanto a P quanto a auxiliar permaneceram o tempo todo ajudando os alunos e foram elas que colaram um papel, encapando a latinha. Durante a atividade as crianças os relacionamentos sociais entre elas foram apenas de observação. Quando alguns já finalizaram a tarefa, e esperavam os outros terminarem, conversaram e brincaram com as mãos que estavam cheias de cola (C1,C2,C5,C8).

A preensão manual (segurar) e sentar foram recursos motores mais explorados, bem como a compreensão auditiva e visual das orientações orais e demonstradas também foram requisitadas. Não houve vivência de papéis sociais. As demandas originadas na tarefa foram compreensão linguística das orientações, persistência, paciência, destreza manual e passividade.

8.3 Alinhar peças

Classe maternal I, havia uma professora, 14 alunos. Na sala de aula, os alunos estavam sentados espalhados no chão. A P passou por eles e entregou uma peça de madeira, e um cadarço. Nesta peça, havia um desenho com furinhos onde os alunos passavam o cadarço. A P determinou como deve ser passado e não oferece oportunidade de exploração do material. Disse as seguintes instruções enquanto demonstrou para eles o movimento: “Vamos fazer o alinhavo então?! Passa para frente e para trás, acompanhando o furinho”. Os alunos realizaram a atividade, fizeram comentários sobre os desenhos que estavam na peça.

A P passou por eles, incentivou e auxiliou-os. Disposição disruptiva foi observada quando o C9 pediu para que P fizesse para ele, porque ele não sabia e ela disse que é para tentar se não aprendia. A P é a que mais interagiu com os alunos, estabelecendo

relações recíprocas com C1, C3, C4, C7, C8, C9, C10, C11, C12, C13, C14. Conversaram sobre a atividade C7 com C8, C13 com C14 e C11 com C14. Disposições disruptivas tal como falta necessidade de reconhecimento ou atenção imediata foram apresentada por C9. Quando a P falou que vai recolher o material, C6 e C12 discutem sobre a posse de objeto que foi logo recolhido pela P. Além de papéis sociais de professor e aluno, C11 fingiu soltar pipa, C13 usou o objeto como se fosse uma bolsa (ambos representaram o desenho na peça).

Os recursos explorados foram segurar preensão manual, coordenação olho mão. Demandas originadas na atividade foram: passividade, persistência, compreensão das instruções orais e visuais e reconhecimento de erro. Desatenção e falta de persistência foram demandas negativas originadas possivelmente por alguns alunos apresentarem dificuldade em utilizar os recursos necessários nesta tarefa.

9. Outras

9.1 Brincadeiras no Gira Gira do Parquinho BII

Havia uma professora, seis alunos, berçário II. A atividade foi realizada no parquinho da escola, especificamente em um único brinquedo gira-gira. As crianças não puderam explorar outros espaços. No parquinho da escola, a P colocou as crianças no gira-gira e pediu para eles segurarem e disse que o jacaré vai pegá-los. Ela girou para um lado e para o outro enquanto conversou com eles, falando que ia girar forte e fraco e modificando a velocidade do brinquedo e tocando –os em vários momentos. C3 disse que estava com medo, e a P respondeu que tinha que segurar no brinquedo para fugir do jacaré, pois ela ia girar mais forte para fugir dele. Ela ofereceu possibilidade de escolha para as crianças escolherem a música e as decisões que esta necessitava (falar um número ou falar frutas).

Ela perguntou se eles queriam continuar no brinquedo ou ir brincar no morro para todos até que “o morro” foi o mais votado ela diz que eles então poderiam brincar no local escolhido. As relações sociais estabelecidas foram entre a P e os alunos, todos apresentam disposições geradoras ao participarem com grande interesse da brincadeira. Foi explorado o papel social de fugitivo do jacaré e de motorista de

caminhão. O recurso mais utilizado foi equilibrar-se enquanto ela girava, bem como a memória auditiva, noção de numerais e frutas. As demandas originadas na tarefa foram atenção, o toque demonstrando afeto, segurança, persistência e relação corpo no espaço.

9.2 Teatro sobre tema Junino

Havia uma professora, 26 alunos, classes Maternal II e Jardim II. Todas as salas desta escola neste dia assistiram um teatro sobre tema junino realizado pelas Professoras na área do refeitório. Foi solicitado que as crianças das duas turmas (26 alunos) observadas sentassem juntas para facilitar a filmagem e assim assistissem ao teatro. Não foram dados materiais a serem explorados.

As relações sociais entre as crianças ocorreram na maior parte antes do início da apresentação, enquanto aguardavam. A C2 e C3 brincavam de se abraçar em pé, até que a P colocou a C2 em outro lugar; C5 e C6 conversavam assim como C6 e C7; C15 e C16. A C11 e C12 brincavam de sentar uma no colo da outra enquanto a 10 pediu para a C11 parar; C17 (outra sala) chamou C3 e logo foi carregada pela C16. Durante o teatro as crianças pouco se relacionaram, demonstrando disposições geradoras demonstrando interesse prestado bastante atenção nas representações que eram compostas pelas professoras da escola, sendo que a P2 era professora de uma das salas. Foi possível observar a C5 e C7 abraçando C6 como se estivessem com medo da bruxa do teatro; bem como a C11 com a 10; C7 toca o C6, C5 toca C6 até que 6 a empurra sem aprovar a ação. P acolhe C22 que chora; C23 fala com C10 e aponta para teatro. Ao final todos aplaudiram e gritam com entusiasmo.

Papéis vivenciados nesta atividade, bruxa, caipira, cuidador, expectador. O recurso motor explorado foi sentar, recursos cognitivos foram compreensão linguística e visual. As demandas originadas na tarefa foram atenção, capacidade de imaginação, paciência, demonstração de afeto.

9.3 Plantar Feijão

Classe maternal II, havia uma professora, uma auxiliar, quatro alunos. Na sala de aula, os alunos estavam sentados na cadeira em suas mesas, havia alguns brinquedos

e materiais escolares em prateleiras no canto, porém estes não foram acessados por eles. A P disse que eles iam plantar um feijãozinho por conta da atividade sobre o meio ambiente. Ela mostrou os objetos (copinho, algodão, feijão) para as crianças e explicando a sequência do plantio, os alunos podem manipular estes objetos. Conforme as orientações foram faladas, os alunos realizam a tarefa, e ainda foram assistidos pela auxiliar. A p pediu para que os alunos colocassem quatro feijões em cada pote e posteriormente solicitou que colocassem um pouquinho de água no copinho.

As relações ocorreram entre a P e os alunos, bem como entre a auxiliar também. Demonstrando disposições geradoras, bastante interessados e curiosos fizeram perguntas sobre a tarefa. Os recursos motores explorados foi a pegar, soltar, recursos cognitivos foram compreensão das orientações verbais, sequenciamento de tarefas, noções de quantidade e volume. O papel vivenciado foi o de agricultor. A demanda da atividade foi atenção e reprodução motora das orientações orais.