

## **O COTIDIANO DA CRIANÇA NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO: ESPAÇO E TEMPO DISPONÍVEL PARA ATIVIDADES LÚDICO-MOTORAS**

**Riller Silva Reverdito**

Faculdade Adventista de Hortolândia, Hortolândia, São Paulo, Brasil

**Silvana Vilela Capellari Costa**

Faculdade Adventista de Hortolândia, Hortolândia, São Paulo, Brasil

**Ester Jesus de Oliveira**

Faculdade Adventista de Hortolândia, Hortolândia, São Paulo, Brasil

**Ademar José Capellari**

Faculdade Adventista de Hortolândia, Hortolândia, São Paulo, Brasil

**Allan Costa Simões**

Faculdade Adventista de Hortolândia, Hortolândia, São Paulo, Brasil

**Marcela Caroline Martins da Mota**

Faculdade Adventista de Hortolândia, Hortolândia, São Paulo, Brasil

**Yara Vieira dos Anjos**

Faculdade Adventista de Hortolândia, Hortolândia, São Paulo, Brasil

**Magda Jaciara Andrade Barros**

Faculdade Adventista de Hortolândia, Hortolândia, São Paulo, Brasil

**Rute Estanislava Tolocka**

Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo, Brasil

### **Resumo**

O objetivo desse estudo foi observar o cotidiano da criança na Instituição de Ensino Infantil e verificar o espaço e tempo disponível para engajar em jogos locomotores. Trata-se de um estudo do tipo observação in loco não participativa. A amostra foi composta por 18 Instituições de Ensino Infantil pertencentes a quatro municípios da Região Metropolitana de Campinas (RMC) que atende crianças com idades entre 4 e 6 anos. O jogo é observado como uma atividade fundamental para o desenvolvimento da criança. Todavia, verificou-se que as Instituições de Ensino não têm atendido a criança em seu direito ao jogo. O problema em torno do jogo na escola perpassa diferentes dimensões, desse modo, exigindo outros estudos.

**Palavras-chave:** Jogos e Brinquedos. Creches. Desenvolvimento Infantil.

## Introdução

A relação entre jogo<sup>1</sup> e escola na história da Educação é marcada por conflitos, que vão da sua negação (ÀRIES, 1978) ao processo de didatização, sendo atribuída função ao jogo desde à dimensão do conteúdo aos métodos de ensino-aprendizagem. Atualmente, de fato, existe consenso acerca da importância do jogo na escola. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), afirmando que a criança é um ser completo e indivisível, aponta o jogo como principal recurso para a criança compreender o mundo (BRASIL, 1998a), e destaca, ainda, que o processo pedagógico deverá privilegiar o jogo como meio distinto para a criança conhecer o mundo (BRASIL, 1998b).

Nos critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (CAMPOS, 2009), o jogo e o movimento em espaços amplos são apontados como direito a ser garantido à criança. Também, dentre os objetivos destacados nas diretrizes que orientam a política nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006c), aparece que as instituições de Ensino Infantil deverão garantir espaços físicos e equipamentos adequados às crianças.

Todavia, estudos que buscaram investigar o cotidiano da criança na escola têm documentado severas restrições ao jogo (CARVALHO; ALVES; GOMES, 2005; FALKENBACH; DREXSLER; WERLE, 2006; ROMERA et al., 2007; SOUZA; LIMA, 2008; UCHÔGA; PRODÓCIMO, 2008; TOLOCKA et al., 2009; TOLOCKA; BROLO, 2010; FARIA et al., 2010), principalmente àqueles que têm na locomoção<sup>2</sup> (lúdico-motores) sua forma mais eloquente de manifestação.

---

1-Aqui adotamos o termo “jogo” da tradução para o inglês “play”, de acordo com Oxford Dictionaries (2010), enquanto uma ação que se caracteriza pela diversão e lazer, ao invés de uma prática de propósito sério, evidencia-se um caráter de inutilidade aparente e de pretensão imaginativa. Também, não fazemos diferenciação na semântica do termo jogo em relação a brincar ou brincadeira, entendendo que todos os termos (jogo, brincar e brincadeira) possuem em sua natureza a mesma estrutura de significado.

2-Os jogos locomotores (lúdico-motores) têm como característica estrutural básica movimentos exagerados sem função aparente, onde, da mesma forma que os movimentos são exagerados ou fisicamente fortes, são suaves e reconhecidos como não-agressivos. Outra característica é em relação a sua densidade espacial, ocupando grandes espaços. Entre crianças pré-escolares as formas mais identificadas

Carvalho, Alves e Gomes (2005) e Souza e Lima (2008) apontam a dicotomia entre o jogo e a prática profissional. Os professores privilegiam o jogo apenas quando atrelado a um objetivo, com o intuito de passar um determinado conteúdo, como treino de coordenação motora fina, aprendizagem do alfabeto, numerais e outras habilidades.

Tolocka et al. (2009), Tolocka e Brolo (2010) e Faria et al. (2010), ao estudar o cotidiano das crianças, denunciam as restrições ao jogo nas Instituições de Ensino Infantil em relação à oportunidade para experiências motora. Nos estudos ficou constatado que o espaço e tempo da criança nessas Instituições são marcados por padrões de rotina que privilegiam atividades com pouco gasto energético. Os autores constataram na rotina das crianças apenas 40 minutos dedicados ao jogo no parque em um período de aproximadamente 10 horas de permanência na Instituição.

Falkenbach, Drexler e Werle (2006) e Uchôga e Prodócimo (2008) também constataram a fixação de rotinas e padronização de condutas, principalmente, a partir de jogos locomotores. As autoras apontam a fixação do tempo para cada atividade e a padronização de condutas acerca do que é permitido ao corpo em cada espaço, destacando o uso do jogo como forma de controlar o corpo. Romera et al. (2007) também observaram essas restrições, ainda que os professores tenham alegado a existência do jogo no cotidiano. No registro de observações, foi constatada a privação das crianças a qualquer tipo de jogos, bem como o acesso a brinquedos ou atividades em outros espaços como, por exemplo, nos parquinhos.

A associação entre a restrição ao jogo no espaço escolar e formação dos professores é apontada no estudo de Guirra e Prodócimo (2010) e Souza e Lima (2008). Ainda que os professores reconheçam o papel do jogo e do trabalho corporal<sup>3</sup> na infância, justificam que não se sentem preparados para desenvolver o conteúdo, alegando que a especificidade do tema não fez parte de sua formação (superior ou pós-graduação). Nessa direção Falkenbach, Drexler e Werle (2006) e Souza e Lima (2008) enfatizam que o processo de formação não contempla o jogo como uma atividade essencial para a criança e marginaliza o papel do adulto no jogo.

---

são os jogos de lutas, perseguição e escalada. (PELLEGRINI, 2009; REVERDITO, 2011).

3-O conceito é usado por Guirra e Prodócimo (2010) conforme o Referencial Curricular do Ensino Infantil com o objetivo de não sugerir divisões disciplinares.

Assim, reconhecendo o papel do jogo no desenvolvimento (LEONTIEV, 1988; VYGOSTISK, 1991; ELKONIN, 1998; MATORANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004; REVERDITO, 2011) e direito que deverá ser garantido da criança, é objetivo desse estudo observar o cotidiano da criança na Instituição de Ensino Infantil e verificar o espaço e tempo disponível para engajar em jogos, verificando as possibilidades para explorar jogos locomotores (lúdico-motores), a estrutura física das Instituições de Ensino, o tempo disponível para atividades livres, o desenvolvimento do conteúdo relacionado às práticas corporais e a percepção dos professores sobre o papel do jogo no processo desenvolvvente da criança.

### **Materiais e Métodos**

Trata-se de um estudo de caráter exploratório-descritivo com enfoque qualitativo (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006). O estudo é de observação in loco não participativa, com o pesquisador inserido no ambiente do fenômeno observado, todavia sem realizar intervenções nele.

A amostra foi composta por 18 Instituições de Ensino Infantil e por professores da rede pública municipal em quatro municípios pertencentes à Região Metropolitana de Campinas (RMC) que atendem crianças com idades entre 4 e 6 anos. Os critérios para o estabelecimento da amostra, em termos de cidade, escolas e professores, foram feitos por amostragem não probabilística, por acessibilidade e representatividade.

O estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp (nº 826/2009), sendo realizado apenas com a autorização mediante a assinatura do termo de autorização da Instituição de Ensino e do termo de consentimento e livre esclarecido assinado pelos professores.

### **Procedimentos da pesquisa e instrumentos para coleta de dados**

Havendo autorização das respectivas Secretarias de Educação dos municípios participantes, aprovação do Comitê de Ética e seleção das escolas, ocorreu o processo de inserção dos pesquisadores no cotidiano das Instituições. Conforme disponibilidade da Instituição e autorização do(a) professor(a) da turma, o pesquisador permaneceu na

Instituição de Ensino um período (matutino/vespertino), observando e registrando as atividades regulares de uma única turma ao longo de uma semana letiva.

Para a coleta dos dados foram utilizados diário de campo (MINAYO, 2008) e entrevista com questionário semiestruturado. O diário de campo foi utilizado para registrar as observações de forma sistematizada. A entrevista semiestruturada foi realizada com os(as) professores(as) da turma, com o objetivo de obter informações acerca da formação e percepção dos professores sobre o papel das atividades lúdico-motoras para o desenvolvimento da criança.

A observação foi sistematizada (ANDRÉ, 2001) em descritiva inicial, focal e seletiva. A descritiva inicial privilegiou o registro de aspectos gerais do ambiente (conjunto estético, descrição do espaço e equipamentos). A focal buscou registrar a rotina das crianças no ambiente escolar (atividades dirigidas e atividades livres). Na descritiva seletiva foram registradas observações sobre o desenvolvimento dos conteúdos inerentes as nossas práticas corporais.

O questionário para entrevista semiestruturada foi desenvolvido para esse estudo, conforme orientações de Sampieri, Collado e Lucio (2006). Os pesquisadores foram treinados no uso dos instrumentos. A análise dos dados foi realizada seguindo os seguintes passos: descrição, classificação e interpretação. A interpretação e discussão dos dados foram realizadas à luz dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a; BRASIL, 2006b), em consonância com a legislação e princípios expressos como Políticas Nacionais para o Ensino Infantil (BRASIL, 2006c).

## **Resultado e Discussão**

O tempo médio de observação realizada nas Instituições de Ensino foi de 18h35, correspondendo a um período de 3,67 dias letivos e 300 minutos (5 h) diários. O número de alunos por sala foi em média 26,19 e nove escolas possuíam 25 alunos ou mais para cada professor. Das quatro cidades em que a observação aconteceu duas possuíam professores especialista em Educação Física atuando no Ensino Infantil em seu quadro docente.

Em relação aos aspectos gerais da Instituição de Ensino, seu conjunto estético, as escolas foram descritas em sua maioria como espaços adequados para as crianças, possuindo bom estado de conservação

e organizadas. Todavia, seis escolas foram descritas em seu conjunto estético, tomando como referência o documento que orienta o atendimento as crianças em Instituições de Ensino Infantil (BRASIL, 2006a; MOURA, 2009), como espaços inadequados para a criança. Duas foram descritas como grandes “casarões” ou “barracões”, que foram adaptados para serem usados como escolas de Ensino Infantil. Duas escolas, ainda que seus espaços fossem bem organizados, foram apontadas como espaços pequenos. Outras duas escolas foram apontadas como precárias, apresentando problemas que iam da falta de materiais às más condições de limpeza.

Conforme os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a; BRASIL, 2006b) e Conselho Nacional de Educação (parecer CEB/CNE nº 22/98), é responsabilidade do poder público municipal, ou seja, das secretárias de Educação, observar e estabelecer as diretrizes operacionais para a Educação Infantil em consonância com a legislação e princípios promulgados enquanto Políticas Nacionais para o Ensino Infantil. O primeiro ponto observado é que o número de crianças atendidas por professor nas escolas não corresponde ao estabelecido para o atendimento da criança com idade entre 4 e 6 anos, sendo recomendado que deverá ser um professor para cada 20 crianças. Outro ponto, refere-se à qualidade dos espaços, sendo considerados inadequados quanto à dimensão (espaços pequenos), limpeza e materiais (conservação, quantidade).

Em relação ao tempo disponível para jogos lúdico-motores, das 18 escolas observadas quatro dispunham menos de 30 min semanais, cinco entre 31 min à 1h e três escolas mais de 1h de atividades lúdico-motoras não dirigidas, das quais o tempo disponível para atividades lúdico-motoras não dirigidas estavam associadas à disponibilidade de tempo ocioso. Em cinco escolas eram dedicadas entre 1h e 1h30 disponível diariamente para atividades lúdico-motoras não dirigidas propostas no projeto pedagógico. Já em uma escola, em três dias de observação, não foram observados momentos de atividades lúdico-motoras.

Tabela 1: Número de escolas em relação ao tempo disponível para atividades lúdico-motoras não dirigidas ao longo de uma semana letiva

Tempo disponível para o jogo e número de escolas	Semanalmente		Diariamente
	≤ 30'	≥ 31' ≤ 1h	≥ 1h e 1h30
	4	5	5
		Tempo ocioso	Programa pedagógico

Esse resultado corrobora com o estudo de Tolocka et al. (2009), Tolocka e Brolo (2010), Faria et al. (2010) e Falkenbach, Dresxler e Werle (2006). Apesar de o jogo ser apontado como o principal recurso para a criança compreender o mundo (BRASIL, 1998a), sendo considerado como uma prioridade e atividade fundamental que deverá ser garantida como direito (BRASIL, 2006a; BRASIL, 2006b; BRASIL, 2006c), está condicionado ao tempo ocioso na escola. Portanto, fica evidente que o jogo não tem sido tratado como uma prioridade para a criança. Esse fato, também aparece em relação aos espaços disponíveis e o horário do recreio nas escolas.

Os espaços observados como os mais utilizados nas escolas foram playground (11), sala de aula (4) e pátio da escola (2). No entanto, das 18 escolas, em duas escolas não foram observados espaços e equipamentos acessíveis para serem utilizados pelas crianças. Em uma escola, apesar de existir playground, este não estava acessível. O horário do recreio nas escolas ficou caracterizado enquanto momento para alimentação e higiene pessoal. Em apenas oito escolas o período de alimentação e higiene pessoal foi combinado com tempo disponível para jogos.

Esse resultado corrobora com as proposições feitas por Carvalho, Alves e Gomes (2005), Falkenbach, Dresxler e Werle (2006), Romera et al. (2007), Tolocka et al. (2009), Guirra e Prodócimo (2010), Tolocka e Brolo (2010) e Faria et al. (2010), em que o jogo na escola só é privilegiado se estiver atrelado a algum objetivo considerado “sério”, desse modo, o jogo fica a margem do tempo ocioso existente no programa de atividades. Esse fato se mostra ainda mais evidenciado na percepção dos professores sobre o papel das atividades lúdico-motoras para o desenvolvimento da criança.

As palavras chaves que apareceram em relação à percepção dos professores acerca do papel das atividades lúdico-motoras para o desenvolvimento da criança estão orientadas predominantemente para a melhora do desempenho em sala de aula e desenvolvimento motor.

Tabela 2: Percepção dos professores acerca do papel das atividades lúdico-motoras para o desenvolvimento da criança.

Escolas e professores	Papel das atividades lúdico-motoras para o desenvolvimento da criança
	Construção da identidade; compreensão da realidade; despertar a curiosidade; atitudes construtivas; trabalhar os aspectos motores, afetivos, cognitivos e morais. Facilitar o aprendizado. Aprimorar habilidades motoras e físicas; ampliar o conhecimento. Diversão; estimular a aprendizagem; socialização; construção do conhecimento. Consciência corporal. Desenvolvimento motor; coordenação motora fina e grossa; concentração; participação dentro da sala de aula. Sair do imaginário para o real; desenvolvimento. Habilidades; coordenação motora; alfabetização. Desenvolvimento global; ajudar nas atividades em sala de aula. Desenvolvimento cognitivo; habilidade para trabalhar em sala de aula; disposição para ajudar; socialização e emocional. Corpo; instrumento de aprendizado; construção de regras. Desenvolvimento cognitivo; esquema corporal; linguagem. Ajuda na sala de aula; coordenação motora. Cultura infantil; ritmo; concentração; ajuda na alfabetização. Socialização; regras; estratégias; desenvolvimento físico e motor. Coordenação do corpo. Ajuda no trabalho em sala de aula; múltiplas linguagens e fazeres da criança. Equilíbrio físico; emocional.

Segundo Carvalho, Alves e Gomes (2005), Souza e Lima (2008), Uchôga e Prodócimo (2008) essa visão dicotômica acerca do jogo começa na percepção dos pais e vai até a formação dos professores. Os pais, orientados por uma racionalização de educação como preparação para o futuro adulto produtivo, veem no jogo uma perda de tempo. Já no processo de formação dos professores, o jogo não é observado como uma atividade essencial para a criança, além de marginalizar a participação do adulto, ou seja, do professor, muitas vezes não é objeto de atenção no processo de formação (ROMERA et al., 2007).

O próprio Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a, 1998b) marca essa visão dicotômica do jogo na Instituição de Ensino Infantil, diferenciando experiências que acontecem nos jogos e de aprendizagens que ocorrem na forma de intervenção direta.

Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta (BRASIL, 1998a, p. 27)

Partindo de uma concepção de jogo que ocorre no plano da imaginação (domínio da linguagem simbólica), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a, 1998b) destaca que o jogo contribui para a interiorização de modelos adultos no âmbito das relações sociais. Essa concepção fica evidente na categorização e na ênfase dada aos jogos de “faz de conta”, de construção e regras, reduzindo o jogo a dimensão de operações cognitivas.

Esse fato é possível ser observado nos estudos de Uchôga e Prodócimo (2008), Tolocka et al. (2009), Guirra e Prodócimo (2010), Tolocka e Brolo (2010) e Faria et al. (2010), que destacam, como problema nas Instituições de Ensino Infantil, a busca excessiva pelo controle do corpo e a predominância de atividades passivas. Estes estudos também pontam, como problema, que a participação do professor se limita à condição daquele que fornece os materiais e organiza o espaço para as crianças jogarem, como observado por Souza e Lima (2008) e Falkenbach, Dresxler e Werle (2006).

No que tange às aulas de Educação Física, os objetivos e conteúdos observados nas aulas foram orientados para as capacidades coordenativas, habilidades locomotoras e orientação espacial. As atividades realizadas foram estafetas de caráter competitivo e ascendência de procedimentos pedagógicos de comando (diretivo) e tarefa.

Tabela 3. Objetivos, conteúdos, procedimentos e estrutura no desenvolvimento das aulas de Educação Física realizado por professores especialistas

Objetivos e conteúdos	Procedimentos pedagógicos e atividades	Estrutura da aula
<b>Equilíbrio e coordenação</b>	Participação de todos; outra criança demonstra a atividade. Professor dirige as atividades. Jogos de estafetas.	-primeira parte: alongamento/atividades cantadas; -segunda parte: jogos de estafetas/circuito; -final: jogo de perseguição.
<b>Aprender as partes do corpo humano e coordenação motora</b>	Professor conduz a aula. Pede que as crianças identifiquem as partes do corpo. Professor dirige as atividades. Atividade: identificar as partes do corpo.	-a aula foi dividida em três partes: inicial, parte principal e final – atividades de identificar as partes do corpo;
<b>Coordenação motora dos alunos</b>	Um grupo fazia a aula e outro grupo ficava sentado virado para uma parede (sem poder levantar e conversar) – se desobedecer a criança é colocada de castigo, que consiste em ficar de pé, com as mãos para traz e de costa para as outras crianças; professor dirige as atividades. Atividade: jogos de estafetas.	-primeira parte: alongamento/dança; professor senta as crianças e explica as atividades; -parte principal: professor demonstra e as crianças reproduzem; varia o nível de complexidade; -parte final: música e volta a calma.
<b>Noções espaciais por meio da exploração de brincadeiras Corridas. Modalidades do atletismo</b>	Participação de todos; professor dirige as atividades. Atividade: corridas, saltos, jogos de perseguição (estafetas). Mostrou vídeo de corridas; vivenciou formas de corridas; professor dirige as atividades. Atividade: corrida rápida (estafeta), corrida demorada (volta em torno da escola).	-primeira parte: alongamento/aquecimento; -parte principal: jogos usando figuras geométricas, pega-pega e estafetas; -parte final: jogo de passa anel/volta a calma; -primeira parte: explicação na sala de aula; -parte principal: exploração das corridas.
<b>Cultura indígena, jogos e danças</b>	Falou acerca da origem dos jogos e danças; exploração das danças e jogos; professor assume papel de mediador. Atividade: dança do bate-pau, pirarucu.	-primeira parte: contextualização/origem; -parte principal: exploração de jogos/danças; -parte final: roda de conversa.
<b>Coordenação motora e força</b>	Conversa inicial para identificar o conhecimento das crianças sobre o conteúdo; exploração do conteúdo; professor assume papel de mediador. Atividade: jogos em roda e corrida, cabo de guerra, corrida dos sapatos.	-primeira parte: conversa inicial -parte principal: exploração de jogos; -parte final: corrida dos sapatos – calçarem os sapatos mais rápidos.
<b>Coordenação motora, agilidade de lateralidade</b>	Explicação das atividades; professor dirige as atividades. Atividade: corridas e saltos.	-primeira parte: conversa inicial e aquecimento; -parte principal: estafetas/jogos locomotores; -parte final: volta a calma/música.

No que tange ao desenvolvimento do conteúdo da Educação Física, o problema surge em relação ao espaço disponível para as aulas e o estilo de ensino. Foram observadas aulas em terrenos em declives, corredores e em pátios, com as crianças expostas ao sol, sendo muitas vezes o único espaço possível e disponível para desenvolver as aulas. Em relação ao estilo de ensino (metodologia), Falkenbach, Dresxler e Werle (2006) e Romera et al. (2007), apontam o problema da formação inicial, que, muitas vezes, não é tratado especificamente o ensino da Educação Física no Ensino Infantil, acabando por reproduzir modelos esportivizados e de procedimentos de comando, com foi possível observar em nosso estudo.

Na entrevista, 17 professores responderam que a disciplina de Educação Física é um componente curricular obrigatório, todavia em seu curso de formação apenas sete tiveram disciplinas que tratavam especificamente do conhecimento da Educação Física no Ensino Infantil.

Nas escolas que não possuíam o professor especialista o desenvolvimento do conteúdo da Educação Física consistiu em levar os alunos para o playground ou pátio e deixá-los jogando de acordo com o tempo disponível, corroborando com o estudo de Falkenbach, Drexler e Werle (2006). Desses professores, apenas um se propôs a desenvolver conteúdos tematizados a partir das nossas práticas corporais.

Tabela 4: Objetivos, conteúdos, procedimentos e estrutura no desenvolvimento das aulas de Educação Física realizado por professores não especialista

<b>Objetivos e conteúdos</b>	<b>Procedimentos pedagógicos e atividades</b>	<b>Estrutura da aula</b>
<b>Lateralidade, noção de espaço e equilíbrio, coordenação motora grossa</b>	Professor conduz a atividade. Atividades: jogos de estafetas, circuito de atividades.	-circuito de atividades

As maiores dificuldades relatadas pelos professores foram os espaços e equipamentos inadequados e conhecimento insuficiente para desenvolver o conteúdo, seguido do tempo disponível, indisciplina dos alunos e quantidade de crianças por turma.

Tabela 5: Percepção dos professores acerca das dificuldades encontradas para o desenvolvimento do conteúdo da Educação Física

<b>Escolas e Professores</b>	<b>Dificuldades encontradas para o desenvolvimento do conteúdo</b>
	Pouco espaço; proteção contra o sol e chuva (cobertura); Falta do livro didático; sistematização do conteúdo. Domínio do conteúdo. Estrutura física e materiais inadequados. Não é da área. Compreender o desenvolvimento físico da criança. Falta do professor especialista; falta de conhecimento. Espaço físico; falta do professor especialista; Falta de conhecimento. Falta de formação específica. Espaço e material. Tempo e espaço disponível; adaptação. Falta de espaço e material adequado. Espaço físico; indisciplina dos alunos. Falta de preparo para algumas atividades. Falta de conhecimento. Pouco tempo para atividades. Espaço. Espaço inadequado; grande número de crianças; idades diferenciadas.

No que tange ao espaço, a percepção dos professores acerca das dificuldades foi de encontro a nossa observação nas aulas de Educação Física, além da falta de materiais e disponibilidade de tempo. Ainda que os documentos oficiais (BRASIL, 2006a; BRASIL, 2006b;

BRASIL, 2006c; BRASIL, 2009; CAMPOS, 2009) destaquem a necessidade de espaços amplos para a criança se movimentar, isso não tem sido uma prioridade.

A dificuldade para desenvolver o conteúdo vai de encontro ao fato de não ter havido, na formação inicial dos professores, disciplinas que abordassem especificamente o ensino da Educação Física no Ensino Infantil, tanto sobre os professores generalistas como entre os professores especialistas. Esse resultado corrobora com o estudo de Romera et al. (2007), Souza e Lima (2008) e Guirra e Prodócimo (2010), apontando para a necessidade de uma atenção especial, nos programas de formação inicial, aos estudos de conteúdos, metodologia e procedimentos que tratam do jogo, especificamente àqueles que têm na dimensão locomotora ou lúdico-motora sua forma mais eloquente de manifestação.

### **Considerações Finais**

Nosso estudo corroborou com outros estudos que buscaram observar o cotidiano da criança no Ensino Infantil (o que acentua a preocupação em torno dessas Instituições no que tange ao direito da criança ao jogo) tanto com relação ao espaço, como sobre o tempo disponível para jogar. O jogo, principalmente os jogos locomotores ou lúdico-motoras, tem sido suprimido, ainda que reconhecido como fundamental para o desenvolvimento da criança.

O jogo na escola está marcado pelo olhar dirigido e tem sido utilizado apenas para enganar a criança para aprender alguma coisa considerada séria, ou como diversão, o que pode ser vislumbrado nas seguintes falas dos professores “agora é hora de estudar e não de jogar” e “aprender através do jogo”. Além disso, a proposta é enganar a crianças, pois o jogo é associado à atribuição de recompensa ou punição (UCHÔGA; PRODÓCIMO, 2008), o que pode ser vislumbrado em “não fizer a lição, não vamos sair para o parquinho”. Todavia, observamos que o problema não se assenta apenas sobre o fato dos professores não estarem convencidos do papel do jogo no desenvolvimento da criança. Mas de uma trama complexa composta por diversos fatores que vão desde a pressão exercida pelos pais acerca do jogo – por considerá-lo perda de tempo, movida pelo processo de racionalização da escola enquanto espaço de preparação para o fu-

turo – à concepção de jogo presente nos documentos oficiais que orientam o Ensino Infantil.

Outro aspecto que precisa de atenção consiste no processo de formação inicial de professores: o fato dos professores não possuírem conhecimento suficiente sobre o conteúdo e procedimentos parece ser determinante ao desenvolvimento do conteúdo específico das práticas corporais. Assim como, a formação inicial dos professores especialistas, quando observamos o conteúdo desenvolvido e o estilo de ensino.

Desse modo, considerando os efeitos do ambiente sobre o processo desenvolvendo da criança, é preciso estudos e ações urgentes em diversas frentes para garantir à criança o direito ao jogo, de imediato fazendo cumprir as diretrizes e legislação que orienta o Ensino Infantil.

---

**The daily life of children in the Education System: space and time available for activities playful-motor**

**Abstract**

This study aimed to observe the daily life of children in the Child Education System and assess the space and time available for their involvement in locomotor games. The study was a non-participatory on-site observation. The sample consisted of 18 children educational institutions from four municipalities in the Campinas Metropolitan Region (RMC), which serve children aged between 4 and 6 years. Playing is a key activity to the child's development; however, we found out that the schools have been depriving children of their right to play. This issue permeates different dimensions, therefore requiring further research.

**Keywords:** Child. Play and Playthings. Child Day Care Centers. Child Development.

**El cotidiano del niño en la Institución de Educación: espacio y tiempo disponibles para actividades lúdico-motoras**

**Resumen**

El objetivo de esa investigación fue observar el cotidiano de niños en instituciones de Educación Infantil y verificar el espacio y tiempo disponibles para participar en juegos locomotores. Se trata de una investigación del tipo de observación in loco no participativa. La muestra fue compuesta por 18 instituciones de Educación Infantil en cuatro ciudades de la Región Metropolitana de Campinas (RMC) que atiende a niños con edades entre 4 y 6 años. El juego es observado como una actividad fundamental para el desarrollo del niño. Sin embargo, se ha verificado que las instituciones de enseñanza no han atendido a los niños en su derecho al juego. El problema en torno del juego en la escuela está relacionado a diferentes dimensiones. Exigiendo, por lo tanto, otros estudios.

**Palabras clave:** Niño. Juego e Implementos de Juego. Jardines Infantiles. Desarrollo Infantil.

## Referências

ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Caderno de Pesquisa**, Campinas, n. 113, julho, p. 51-64, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>>. Acesso em 4 jun. 2011.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. v. 1. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2006a.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. v. 2. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2006b.

BRASIL. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2006c.

BRASIL. **Política de educação infantil no Brasil**: relatório de avaliação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB/UNESCO, 2009.

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

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

CAMPOS, M. M. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CARVALHO, A. M.; ALVES, M. M. F.; GOMES, P. L. D. Brincar e educação: concepções e possibilidades. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 217-226, mai./ago. 2005. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a08.pdf>>. Acesso em 10 set. 2011.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FALKENBACH, A. P.; DREXSLER, G.; WERLE, V. Investigando a ação pedagógica da Educação Física na Educação Infantil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 81-103, 2006. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2892/1528>>. Acesso em 20 ago. 2011.

FARIA, M. C. M. et al. Atividades motoras cotidianas e suas influências no desenvolvimento de pré-escolares. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 113-130, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/4991/7520>>. Acesso em 09 jun. 2011.

GUIRRA, F. J. S.; PRODÓCIMO, E. Trabalho corporal na educação infantil: afinal, quem deve realizá-lo? **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n.3, p. 708-713, 2010. Disponível em: <[http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1980-6574.2010v16n3p708/pdf\\_46](http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1980-6574.2010v16n3p708/pdf_46)>. Acesso em 10 jun. 2011.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p. 119-142.

MATURANA, H. R.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos pelo humano**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.61-77.

MOURA, M. C. **Organização do Espaço: contribuições para uma educação infantil de qualidade**. 2009. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2009.

OXFORD DICTIONARIES. Oxford University Press, April 2010. Disponível: <[http://oxforddictionaries.com/view/entry/m\\_en\\_us1278708](http://oxforddictionaries.com/view/entry/m_en_us1278708)>. Acesso em 10 set. 2011.

PELLEGRINI, A. D. **The role of play in human development**. New York: Oxford University Press, 2009.

REVERDITO, R. S. **Jogo e desenvolvimento: estudo com crianças de 05 e 06 anos em uma escola privada de Hortolândia-SP**. 2011. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)–Faculdade de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Metodista de Piracicaba, 2011.

ROMERA, L. et al. O lúdico no processo pedagógico da educação infantil: importante, porém ausente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 131-152, 2007. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/3550/1950>>. Acesso em: 15 nov.2010.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SOUZA, N. C.; LIMA, J. M. O jogo como recurso pedagógico um desafio na Educação Infantil. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 4, p. 484-493, 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2147/1907>>. Acesso em 9 nov. 2010.

TOLOCKA, R. E. et al. Como brincar pode auxiliar no desenvolvimento de crianças pré-escolares. **Licere**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 1-21, 2009. Disponível em: <[http://www.anima.eefd.ufjf.br/licere/pdf/licereV12N01\\_a5.pdf](http://www.anima.eefd.ufjf.br/licere/pdf/licereV12N01_a5.pdf)>. Acesso em 9 nov. 2010.

TOLOCKA, R. E.; BROLLO, A. L. Atividades físicas em instituições de ensino infantil: uma abordagem bioecológica. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, v. 12, n. 2, p. 140-147, 2010. Disponível em: <<http://www.rbcdh.ufsc.br/DownloadArtigo.do?artigo=557>>. Acesso em 11 abr. 2011.

UCHÔGA, L. A. R.; PRODÓCIMO, E. Corpo e movimento na educação infantil. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 3, p. 222-232, 2008. Disponível em:

<<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1549/1771>>. Acesso em 16 ago. 2011.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

.....  
Recebido em: 07/01/2012

Revisado em: 27/04/2012

Aprovado em: 23/10/2012

**Endereço para correspondência**

rsreverdito@gmail.com

Riller Silva Reverdito

Faculdade Adventista de Hortolândia, Curso de Educação Física.

Pastor Hugo Gegembauer, 265

Pq. Ortolândia

13184-010 - Hortolandia, SP - Brasil - Caixa-postal: 68511