

Las actividades motoras cotidianas y sus influencias en el desarrollo de preescolares

Maria Catarina Meirelles Faria *

Ana Lúcia Ratti Brolo **

Kelly Yukari Horita ***

Rute Estanislava Tolocka ****

Denise Castilho Cabrera Santos *****

Junior Vagner Pereira da Silva *****

Resumen: Los cambios en la estructura social contemporánea pueden influir en el desarrollo infantil. No obstante, pocos estudios han investigado ese fenómeno. El objetivo de este estudio fue analizar la rutina infantil de 38 niños de cuatro a seis años que concurren en tiempo integral a una institución de enseñanza, su interacción con el medio ambiente en actividades lúdicas y las posibilidades de desarrollo. Dicha rutina se mostró pobre en actividades físicamente activas; el medio ambiente de la guardería, rígido en su rutina e inflexible con las actividades propias de los niños. Sin embargo, se constató que un evento lúdico puede propiciar actividades físicamente activas y enriquecer el medio ambiente.

Palabras clave: Preescolar. Actividades cotidianas. Desarrollo infantil.

* Alumna de Maestría en Educación Física de la Universidad Metodista de Piracicaba (NUPEM/UNIMEP). Piracicaba, SP, Brasil. E-mail: catifaria@hotmail.com

** Magíster en Educación Física por la Universidad Metodista de Piracicaba (NUPEM/UNIMEP). Piracicaba, SP, Brasil. E-mail: albrolo@uol.com.br

*** Alumna del curso de grado en Fisioterapia de la Universidad Metodista de Piracicaba (NUPEM/UNIMEP). Piracicaba, SP, Brasil. E-mail: k.yuka@bol.com.br

**** Profesora del Curso de Maestría en Fisioterapia de la Universidad Metodista de Piracicaba (NUPEM/UNIMEP). Piracicaba, SP, Brasil.

***** Profesor del Curso de Maestría en Fisioterapia de la Universidad Metodista de Piracicaba (NUPEM/UNIMEP). Piracicaba, SP, Brasil. E-mail: dcsantose@unimep.br

***** Magíster en Educación Física por la Universidad Metodista de Piracicaba (NUPEM/UNIMEP). Piracicaba, SP, Brasil. E-mail: jr_lazer@yahoo.com.br

1 INTRODUCCIÓN

Las últimas décadas, la estructura observada en la sociedad contemporánea no ha sido de las más favorables para el desarrollo infantil. De acuerdo a lo expuesto por Carlos Neto (2000a), Schwartz (2003), Matsudo *et al.* (2002), entre otros, la urbanización y el desarrollo postindustrial implicaron grandes perjuicios para el contexto infantil, una vez que lugares como las calles, que, anteriormente, eran «habitadas» por los juegos infantiles, pasaron a ser ocupados exclusivamente por vehículos automotrices. Ese crecimiento urbano desenfrenado, que, en su mayoría, se dio sin ninguna estructuración o planeamiento arquitectónico, reservó pocos lugares al para el ocio y, como lo afirmó Marcellino (2002), esos cambios sociales se volvieron verdaderas barreras para aplicación de un derecho, el del niño, al ocio, lo que puede influir en su desarrollo.

La edad en la que la mayoría de los niños va a la escuela ha disminuido desde 1996 (LIMA; BHERING, 2006) debido a transformaciones socioeconómicas, culturales y por políticas de educación inicial. Las guarderías se transformaron en instituciones de enseñanza inicial. Además, la Ley n° 11.274 (BRASIL, 2006) aumentó a nueve años la Enseñanza Fundamental y, así, incorporó a los niños de seis años a esa etapa de la enseñanza, sin una previa preparación de las escuelas, lo que modifica el ambiente en el cual el niño se desarrolla. El estar en la escuela disminuyó el tiempo de convivencia familiar (muchos niños se quedan todo el día en la escuela) y con niños de otras franjas etarias (en la escuela, los niños están la mayor parte del tiempo solo con niños que tienen aproximadamente la misma edad).

Aunque el objetivo de la referida modalidad de enseñanza sea el pleno desarrollo infantil (BRASIL, 1996) y el *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (Referencial Curricular Nacional para la Educación Inicial) (Brasil, 1998) explicita el derecho de los niños a jugar,

reconociendo esa acción como una forma de comunicación e interacción, los niños pueden permanecer en dichas instituciones entre nueve y 10 horas diarias, con pocas oportunidades de jugar (BATISTA, 1998). Además, la mayoría de los estudios relacionados al niño en ambiente de institución de enseñanza inicial —como los estudios de Amorim y Rossetti (1999) o los de Fisberg *et al.* (2004— privilegia aspectos asociados a la nutrición y a la exposición a procesos infecciosos, responsables por gran parte de las morbilidades resultantes de la vida en colectividad. Otros estudios enfocan la preparación de los profesionales que actúan con esa parcela de la población, como los de Seguin y Daffre (2003), Maranhão (2000) o Veríssimo y Fonseca (2003).

La importancia de la utilización de actividades lúdicas como mediadoras entre el conocimiento informal del universo cultural del niño y los conocimientos formales de la escuela se puede constatar por el estudio realizado por Freire y Goda (2008), quienes, mediante la proposición de un taller de juegos, observaron, por ejemplo, progresos en el campo de la moral, relaciones sociales, motricidad, afectividad, sensibilidad y estética. Para ellos, esas actividades son adecuadas para la educación, pues permiten que el niño asista a la escuela sin dejar de ser un niño y producen un espacio/contexto típico de la infancia.

Romera *et al.* (2007) investigaron la presencia de lo lúdico en la red pública y privada y llamaron la atención sobre la aplicabilidad de dichas actividades en el día a día de la escuela, sobre su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre la comprensión de las maestras sobre lo que es actividad lúdica. Las autoras concluyeron que las maestras que trabajan con educación inicial conocen lo que es lúdico, reconocen su importancia para el desarrollo del niño y su necesidad de vivirlo, pero la aplicación de lo lúdico de manera intensa y amplia no se constata aún en la mayoría de las acciones observadas, lo que se justifica, por ejemplo, por el exceso de contenido que se debe desarrollar en el salón de

clases, lo que ocasionaría falta de tiempo para las actividades lúdicas.

Otros estudios han observado cómo el medio ambiente/contexto de las instituciones de enseñanza inicial se relaciona con el desarrollo de los niños. Barros *et al.* (2003) verificaron que la utilización de juguetes y los lugares donde los niños permanecen son inadecuados para la franja etaria; constataron falta de orientación pedagógica y de socialización extrafamiliar. Esos autores concluyeron que el desarrollo de los niños biológicamente saludables puede sufrir una influencia negativa de factores de riesgo ambientales.

De Marco (2006) estudió la interacción del niño con el medio ambiente en clases de Educación Física y actividades libres y sugirió que los atributos personales pueden influir en las emociones demostradas. La autora propuso que atributos positivos, como la curiosidad, interés e involucración en las actividades, favorecen la aparición de sentimientos de alegría, mientras los atributos personales negativos (impulsividad y desmotivación) les traen sentimientos de frustración a los niños.

De Marco también notó que el nivel de habilidad motora del niño puede dificultar su participación en determinada actividad y causarle sentimientos como rabia o tristeza; en cambio, el éxito en las actividades trae sentimientos de alegría y excitación. Las clases observadas adoptaron, la mayoría de las veces, el formato de comando: el profesor tomaba la mayoría de las decisiones, lo que restringió considerablemente la posibilidad de creación de los niños en sus respuestas motoras y, en consecuencia, el desarrollo de la autonomía en las mismas, pues, en momentos de actividades motoras libres, los niños demostraron poca creatividad y reducida autonomía.

Ramalho (1996), analizando a niños de cinco a seis años en actividades espontáneas realizadas durante el recreo preescolar, constató que ese ambiente permitió pocas relaciones interpersonales y que las actividades tenían poco

significado para los niños y no favorecían la vivencia de papeles sociales diversos. Esos hallazgos del contexto sociocultural no mostraron dinamismo, adaptación progresiva, ni reestructuración del medio por parte del niño. No obstante, investigando el recreo y la utilización de los espacios y equipos y los comportamientos de interacción entre los niños, Fernandes (2006) concluyó que los patios escolares, en los cuales hay estímulos por parte de la diversidad de materiales y espacios, proporcionaron interacciones bastante interesantes entre niños con características diferentes a las observadas en los salones de clase, pudiendo o no haber contacto con niños de otras franjas etarias para el desarrollo conjunto de juegos.

Nascimento y Pellegrini (2004), al analizar también el recreo escolar de niños de 4/5 a 6/7 años, verificaron que esos momentos eran propicios al desarrollo infantil, pues brindaban oportunidades de que los niños se organizaran, crearan y reorganizaran espacios y actividades, favoreciendo interacciones sociales. Concluyeron que los aprendizajes habían ocurrido a partir de las interacciones sociales establecidas y en los momentos de exploración y descubrimientos espontáneos por sus propias acciones.

Investigaciones como las relatadas anteriormente, acerca de las actividades realizadas por niños en ambientes libres y lúdicos, llamaron la atención sobre las características de la estructura física y de los materiales disponibles para que el niño juegue, así como también revelaron los diversos aportes que los mismos pueden traer al desarrollo infantil, pero no discutieron si los niños contaban con un aprendizaje previo suficiente para jugar autónomamente en momentos libres.

Se observa que los cambios en el medio ambiente pueden restringir las posibilidades del niño de moverse, pero son pocos los estudios que analizan la rutina infantil. Se verifica también que los niños a los que están llevando a instituciones infantiles, en su mayoría, no tienen clases que propicien experiencias de movimiento o, entonces, esas clases pueden ser muy dirigidas y no favorecer el desarrollo de la

autonomía y de la creatividad. En los momentos libres, algunos niños se organizan, modifican el ambiente y participan de juegos que pueden favorecer su desarrollo, mientras otros no lo hacen, debido, probablemente, a la falta de vivencias, desafíos, estímulos, libertad, afectividad, espacios y materiales adecuados.

Así, este estudio tuvo como objetivo verificar la rutina diaria de niños que permanecen en tiempo integral en una institución de enseñanza inicial, así como observarlos en un ambiente lúdico, realizado tras un período de intervención con clases de Educación Física en las cuales se incentivaron y favorecieron aprendizajes de diversos juegos, analizando si ese contexto favorece el desarrollo.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

2.1 CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN

Se trata de un estudio descriptivo, realizado de acuerdo con los presupuestos de la Teoría Ecológica del desarrollo humano propuesta por Bronfenbrenner (1992, 2005) para observación de la interacción del niño y el contexto en el cual se sitúa, verificando características personales, esto es, disposiciones (curiosidad, iniciativa, empeño en las actividades), recursos (destrezas y habilidades), demandas (capacidad de recibir atención, afecto o de despertar sentimientos negativos, liderazgos positivos y negativos, dificultad para cumplir reglas) y contexto (actividades que realiza, papeles sociales que asume y relaciones interpersonales de las que participa).

2.2 EL LUGAR Y LOS PARTICIPANTES DEL ESTUDIO

Se observaron 38 niños de entre cuatro y seis años de edad, de ambos sexos, que concurren a una institución pública de Enseñanza Inicial en la periferia de la ciudad de Piracicaba,

São Paulo, en período integral y cuyos padres firmaron un pliego de consentimiento libre e informado. La escuela poseía un parque con subibaja, hamaca, calesita y un salón pequeño y no ofrecía clases de Educación Física. La mayoría de los niños provenía de hogares con pocos recursos y con baja escolaridad. El estudio fue aprobado por el comité de ética en investigación de una universidad por el dictamen n° 61/06; la institución concedió autorización para la realización del estudio.

2.3 MATERIAL Y MÉTODOS

La escuela facilitó la rutina de la escuela mediante un documento en el cual constaban los horarios y las actividades propuestas para cada día de la semana.

Para analizar la rutina infantil, se recogió información sobre las actividades realizadas fuera de la escuela mediante la aplicación de un formulario evaluativo de las actividades de la vida diaria, adaptado de Silva *et al.* (2004) con preguntas referentes a actividades realizadas el día anterior y el domingo anterior a la recogida de los datos, que se realizó entre el martes y el viernes, individualmente, con cada padre o responsable por el niño. Se realizó el análisis descriptivo de la distribución de los datos.

La intervención en la rutina de los niños ocurrió a partir de un programa en el cual un profesor de Educación Física impartió 29 clases de 40 minutos, con una frecuencia de dos veces por semana, para las clases del jardín I y del jardín II A y B, por separado. Los niños pudieron aprender diversos juegos usando los siguientes materiales: pañuelos de colores de tela TNT, pelotas de colores, tubos de cartón, volantes y neumáticos. Las clases se registraron en un diario de campo, según Minayo (1996), que contenía la descripción de las actividades realizadas.

Después de esas clases, los niños se dividieron aleatoriamente en cuatro grupos y participaron de un evento

(minicirco) con cuatro estaciones de actividades y niños de otras franjas etarias y escuelas. A fines de este estudio, se eligió solo una estación en la que se instruyó a los niños para jugar con los materiales libremente, teniendo como restricción solo el espacio, o sea, los niños deberían permanecer solo en una parte de la cancha (equivalente a $\frac{1}{4}$ del tamaño total de la cancha) hasta el final de las actividades, que era 15 minutos después del comienzo. Los materiales proporcionados fueron tubos de cartón, pañuelos de tela TNT, pelotas y volantes, dispuestos en el suelo, lado a lado.

El evento fue registrado con dos cámaras digitales mini-DV, sistema NTSC (30 cuadros por segundo). La primera cámara se fijó en un trípode de 1,36 m de altura y se puso en un costado del espacio de observación (cancha polideportiva cubierta) a 3 m de distancia de las actividades, mientras la segunda cámara fue móvil, utilizándose el recurso de *zoom* para capturar imágenes aleatoriamente. Esas imágenes se transfirieron a una computadora utilizándose el *software* de *Pinacle Studio-Movie Box 9.4* para visualización cuadro a cuadro.

Las imágenes se analizaron de acuerdo con los ejes interpretativos propuestos por Bronfenbrenner (2005). Los registros se hicieron en una tabla en la que constaban los siguientes datos: número del niño, interacciones sociales realizadas, actividades realizadas, material utilizado y papeles sociales asumidos.

3 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1 LA RUTINA INFANTIL

El horario de entrada de los niños a la escuela es entre las 7:00h y las 8:00h y el de la salida, entre las 16:00h y las 17:00h. Al llegar, los niños desayunan (durante 20 minutos) y, después, se dirigen a lavarse los dientes, actividad que dura 10 minutos. Acto seguido, participan de una ronda de

conversación y de actividades dirigidas que duran aproximadamente 90 minutos. Luego, van a jugar al parque 40 minutos. Tras este período, los niños se bañan y, después, almuerzan. Después de la comida, se cepillan nuevamente los dientes y se dirigen al período de descanso, de sueño, que dura cerca de 135 minutos. Al despertar, toman la leche y, después, llega el momento de actividades de cuentos y canciones. Acto seguido, comienza el período de la cena y, después del mismo, se cepillan los dientes y aguardan la llegada de los padres o responsables.

Así, se observa un proceso que Pinto (2003) llamó «confinamiento de la infancia», o sea, los niños permanecen trancados en las instituciones de enseñanza, en las que, a diferencia de lo que sucede en el espacio de la calle, es el adulto que organiza el tiempo y espacio de los niños y define sus actividades y acciones. Dormir es obligatorio aun cuando no se tenga sueño, como también lo observó Santos (2006), para quien la práctica del sueño, en instituciones de Educación Inicial es una actividad estandarizada que repite modelos históricamente constituidos sin respetar las diferencias individuales con relación al tiempo de sueño. Las oportunidades de vivencias lúdicas son escasas en la institución estudiada, hecho que también habían constatado Romera *et al.* (2007) en otras instituciones de Enseñanza Inicial.

Con relación a la rutina del niño fuera de la escuela, se constató que el tiempo promedio de sueño nocturno del niño durante los días de la semana era de 9 horas y 48 minutos, con un mínimo de 7 horas y 30 minutos y un máximo de 12 horas y 30 minutos. Así, si se suma el tiempo que el niño pasa en la escuela y el tiempo que duerme fuera de la institución, se obtiene un promedio de 19 horas y 23 minutos, restando tan solo 4 horas y 37 minutos para otras actividades extraescolares.

Fuera de la escuela, los niños gastan cerca de 106 minutos durante la semana y 120 minutos el final de semana

en actividades físicamente activas; ningún niño participa de escuelas de deportes o de otras actividades con supervisión de un profesor de Educación Física. La mayoría de los niños gasta, en promedio, 283 minutos en actividades físicamente pasivas durante la semana y 323 minutos el fin de semana. La mayoría de los niños usa la mayor parte de ese tiempo para ver televisión, tanto durante la semana como el domingo. **La Tabla 1** ilustra el tiempo promedio y mediano que se gasta en esas actividades.

Por lo tanto, el tiempo promedio que se gasta con las actividades físicamente activas es menor con relación a las actividades físicamente pasivas, lo que muestra que esos niños están perdiendo tiempo y espacio para jugar activamente, como también ya se había constatado en otros estudios (CARLOS NETO, 2000b; GAVARRY *et al.*, 2003; STABELINI NETO *et al.*, 2004; TOIGO, 2007). Así, a pesar de haber oportunidades para jugar también durante el fin de semana, el tiempo promedio que se gasta con las actividades físicamente activas sigue siendo menor con relación al tiempo invertido en actividades físicamente pasivas.

Ante esos resultados, se constata una distancia aún grande entre lo que se considera necesario para el desarrollo infantil, o sea, la práctica de actividades físicamente activas, y lo que los niños viven en realidad en su rutina diaria dentro y fuera de la institución de enseñanza (GAVARRY *et al.*, 2003; SILVA, 2006). El niño juega, tiene oportunidades de moverse, pero, en términos de tiempo y espacio, esas actividades físicamente activas aún ocurren en proporciones menores que las actividades físicamente pasivas, como también lo demostraron, en sus estudios, Carlos Neto (2000a; 2001b), Gavarry *et al.* (2003), Stabelini Neto *et al.* (2004) y Toigo (2007).

El niño necesita jugar, necesita moverse, pero se observan pocos momentos para que eso suceda. En la institución, ese tiempo se limita a los 40 minutos de parque, tiempo en el cual, muchas veces, las actividades son dirigidas

de acuerdo con la disponibilidad de equipos y la rotación de salas, así como, en algunos casos, los niños no deben alejarse mucho de la profesora, fuera del alcance de su vista, y, entonces, no pueden correr, soltarse y liberar su energía.

Con la introducción de las salas de Educación Física, los niños pasaron a tener 40 minutos de actividades físicamente activas, dos veces por semana, lo que aún es poco si se considera la necesidad de moverse propia de esa franja etaria: en la institución se les podría ofrecer otros momentos de actividades motoras. En las referidas clases, se realizaron 15 juegos diferentes, a saber: Pega-pega Rabinho^{*****} (12 clases), Alfombra Mágica (12 clases), *Lenço Atrás*^{*****} (15 clases), Mancha (9 clases), Estatua (9 clases), *Acorda seu Urso*^{*****} (15 clases), *Estafeta*^{*****} (12 clases), Carrera de Relevos (12 clases), *Gato e Rato*^{*****} (12 clases), Carrera de Caballitos (12 clases), Equilibristas (12 clases), Carrera de los Pañuelos (12 clases), *Cachorrinho e seu Osso*^{*****} (3 clases), *Salada de frutas*^{*****} (6 clases) y *Serpente* (3 clases)^{*****}.

***** N. de la T.: En este juego, cada niño se pone una colita (rabinho) hecha de diario, paño o cuerda. Cuando el juego comienza, cada participante deberá agarrar, persiguiendo a los demás, el máximo número de colitas.

***** N. de la T.: En este juego, los niños forman una ronda y se sientan con las piernas cruzadas. Se hace un sorteo para determinar quién se quedará con un pañuelo (lenço). Quien se quede con el pañuelo correrá alrededor de la ronda mientras los demás componentes, mediante un recitado, invitan al jugador que está con el pañuelo a entrar a la ronda. Para eso, él deberá dejar el pañuelo atrás de alguien de la ronda. Este debe darse cuenta de que el pañuelo fue dejado atrás de él y perseguir, corriendo, al jugador que dejó el pañuelo. Si lo agarra antes de que ocupe su lugar, él será el próximo que dejará el pañuelo. Si no lo logra, el mismo jugador que le había dejado el pañuelo a él seguirá dejando el pañuelo hasta que alguien logre agarrarlo.

***** N. de la T.: En este juego, los niños eligen a un oso (urso). El oso debe quedarse quieto, arrodillado y mirando hacia el suelo, como si estuviera dormido. Los niños deben llamarlo, diciendo: «¡Despiértate, oso!» (Acorda, urso). Cuando el oso se despierta, empieza a correr a los niños. Cuando atrapa a un niño, este, a su vez, se convertirá en oso.

***** N. de la T.: En este juego, los niños se sientan en fila, uno detrás del otro. Cuando el profesor les da una señal, ellos deben caerse hacia atrás. Gana la fila que haya logrado recrear un efecto dominó.

***** N. de la T.: En este juego, el niño que hace de gato debe correr al ratón. Los papeles van cambiando en el transcurso del juego.

***** N. de la T.: En este juego, los niños hacen una ronda. Un niño queda en el centro de la misma con los ojos vendados. Ese niño será el perrito (cachorrinho). Cerca de él habrá un hueso (osso). Con una señal, el profesor indicará a un niño que intente

Al inicio del programa, los niños querían correr por todo el espacio y se mostraban impacientes para escuchar las instrucciones; ocurrieron demostraciones de demandas negativas, como impulsividad, desmotivación, manifestaciones de rabia y agresividad, que fueron disminuyendo con el tiempo. Los niños demostraron aprendizaje de las reglas sociales, creciente control de las emociones, aumento de relaciones interpersonales y aumento de habilidad motora para la realización de las actividades.

3.2 EL DESARROLLO DE LOS NIÑOS

Las actividades realizadas en las clases de Educación Física proporcionaron interacción con el medio ambiente, que, a su vez, propició el desarrollo de los niños, lo que se pudo constatar también cuando ellos se mudaron a otro local, con diferentes demandas ambientales. De acuerdo con el presupuesto teórico asumido, la observación del desarrollo (BRONFENBRENNER, 2005) toma en cuenta cuatro elementos: Proceso (interacciones recíprocas y progresivamente más complejas entre la persona y el medio ambiente); Persona (sus disposiciones, recursos y demandas); Contexto (ambientes que influyen directa o indirectamente en la persona); y Tiempo. Esos elementos permiten observar modificaciones comportamentales.

Durante las clases, se pudieron notar cambios en la interacción de los niños con el medio ambiente, como la aparición y fortalecimiento de relaciones interpersonales, que

tomar el hueso. El niño del centro «ladrará» e indicará el lado del ruido. Al hacerlo, el profesor llamará a otro alumno.

***** N. de la T.: En este juego, los niños forman pequeños grupos con nombres de frutas y se sientan en sillas. Cada niño debe recordar el nombre de su fruta. Cuando el profesor les hace una señal, todos los niños de un determinado grupo deben cambiar de lugar, pero se quitará una silla para que uno de los niños quede de pie. Ese niño comandará el juego la siguiente vuelta.

***** N. de la T.: En este juego, los niños se sientan formando una rueda. El profesor se queda en el centro de la rueda con una caja que contiene los carnés con los nombres de los niños, mientras canta una canción. Cuando canta el último verso, muestra un carné y el niño debe reconocer su nombre. Entonces, pasa por entre las piernas del profesor y se pone atrás de él. Así, todos los niños van pasando hasta formar la cola de una víbora (serpente).

pasaron de ser díadas o tríadas (relación entre dos o tres personas) de observación a ser díadas o tríadas de participación conjunta. Se establecieron manifestaciones de demandas positivas, como capacidad de recibir atención y afecto, liderazgos positivos y disposiciones generadoras (curiosidad, iniciativa, empeño en actividades). Esas características se mantuvieron en el evento, en el cual se observó la manutención de las relaciones interpersonales y la manifestación de dichas demandas y disposiciones.

Durante el evento, se verificaron 12 díadas de observación y 16 de participación conjunta, cuatro tríadas de participación conjunta y cuatro de observación. De esas interacciones, se observaron solo dos díadas de observación entre los niños de este estudio y los niños de otra institución.

Para Bronfenbrenner (1996), la díada de participación conjunta se constituye en dos personas que se perciben haciendo algo juntas, no necesariamente lo mismo; al contrario, las actividades son diferentes, pero complementarias. Cuando dos personas participan de una actividad conjunta, es posible que desarrollen sentimientos más diferenciados y duraderos una con relación a la otra, como: reciprocidad (las actividades que uno hace influyen en las del otro, por eso necesitan coordinar las actividades también a partir del otro), equilibrio de poder y relación afectiva (desarrollan sentimientos más fuertes de acuerdo con el progreso de la actividad).

En el evento, los niños jugaron a la mancha, exploraron el material libremente, realizando actividades de manipulación y locomoción con un material o con la combinación de dos materiales, dándoles nuevos significados, y realizaron un total de 30 actividades diferentes, algunas vividas en las clases de Educación Física y otras, no.

Algunos niños se apartaron del espacio demarcado por una cinta para explorar otros equipos presentes en el lugar y crearon diferentes actividades. Se observa que con materiales bastante accesibles, ellos desarrollaron numerosas

posibilidades de jugar. Además, traspasaron límites establecidos por la estación para recorrer otros espacios que resultaron atractivos para su imaginación.

Observando la relación entre las actividades realizadas y las interacciones sociales establecidas, se constata que las actividades que más propiciaron interacciones fueron las realizadas con los materiales tubo y pelota. Eso puede haber ocurrido porque los niños ya conocían dichos materiales, una vez que habían jugado con ellos en las clases de Educación Física ofrecidas antes del evento. La facilidad de manejo del material estimuló la expansión de jugar con él y explorarlo con otros niños.

El número de relaciones interpersonales de participación conjunta fue mayor que el número de las relaciones de observación. Eso puede haber ocurrido porque, en los momentos libres, los niños eligieron las actividades, los compañeros y los materiales; eso estimuló el gusto por las actividades, aumentando la involucración en las mismas. También Coelho (2007), al observar el comportamiento de niños durante la práctica de actividades motoras lúdicas creadas por los mismos niños como respuesta a situaciones problema que les fueron presentadas, constató que los niños se autoorganizan y modifican el ambiente, creando sus propias actividades.

El predominio de interrelaciones personales con niños de la misma institución se puede justificar por las pocas oportunidades que el niño tiene de jugar con otros niños, pues, hasta en la propia institución, el niño poco convive con niños de fuera de su círculo inmediato (salón de clases). Esos resultados corroboran los hallazgos de los estudios de Fernandes (2006) y Nascimento y Pellegrini (2004), quienes constataron que, en los momentos de juegos en el patio y en el recreo, ocurren diversas interacciones entre los niños que propician que ellos se autoorganicen, creando y reorganizando espacios y actividades.

También se observó la vivencia de papeles sociales, tanto en el transcurso de las clases como en el evento, como los de equilibrista, jugador de fútbol, boxeador, barrendero, caballero y pintor. La oportunidad de asumir diferentes papeles sociales ayuda al niño a comprender la dinámica social en la cual está situado, ya sea en un juego en la escuela, ya sea en casa o en la sociedad de forma general, notando y entendiendo su posición frente a las demás personas, así como la posición de las personas con respecto a sí mismo. Los papeles sociales influyen directamente en las relaciones interpersonales establecidas por los niños, los cuales, al asumir determinado papel social, pueden tener comportamientos relacionados al mismo y modificar la dinámica de las relaciones establecidas (KREBS, 2009).

4 CONSIDERACIONES FINALES

La realidad vivida por el niño en la institución de enseñanza estudiada no es de las más satisfactorias, pues, a pesar de que allí se suplen sus necesidades básicas (alimentación, higiene y sueño), una de sus necesidades fundamentales, su necesidad de jugar y de moverse, no queda suplida del todo, visto que la institución ofrece solo 40 minutos diarios de actividad físicamente activa y, en promedio, fuera de la escuela, los niños pueden jugar de 60 a 90 minutos más. ¿Ese tiempo será suficiente? ¡Creemos que no! El niño no es niño solo 40 minutos por día; es niño en tiempo integral y, por serlo, es movimiento constante.

La inserción de las clases de Educación Física trajo aportes al desarrollo de los niños al brindarles la oportunidad de vivir papeles sociales, formar relaciones interpersonales, fortalecer demandas positivas y disposiciones generadoras y desarrollar habilidades que ayudan en el proceso de creatividad. No obstante, solo 40 minutos, dos veces por semana, es poco y muchas instituciones no ofrecen ni siquiera eso.

Por medio del juego, moviéndose, el niño explora, descubre, aprende, se conoce a sí mismo y al otro, experimenta situaciones diferentes; en fin, es al tener vivencias lúdicas que el niño es plenamente niño.

Sin embargo, la realidad encontrada demuestra que, al tener un tiempo planificado, estipulado, demarcado y organizado por el adulto, el niño se ve sofocado en lo que tiene y es en esencia: movimiento. El jugar trasciende un derecho legal del niño, pues comprende su actividad principal y de mayor relevancia.

Pero ¿qué hacer a partir de esa realidad? Se sugiere que en las instituciones de Enseñanza Inicial se ofrezcan más espacios y tiempo para que los niños jueguen y que también se introduzca la educación para el ocio y no solo por medio del ocio; que se elaboren y planifiquen más eventos lúdicos y libres en la organización de la institución o fuera de la misma y/o con otras instituciones, pues se verificó que, por medio de esas actividades, el niño crea, recrea, explora, transforma y expande sus relaciones.

Otra sugerencia sería la de respetar las diferencias individuales con relación al sueño, ofreciéndoles espacios y actividades a los niños que no quieren dormir durante el tiempo estipulado a esos efectos por la rutina de la institución. Sería interesante que los niños pudieran optar con relación a algunas actividades realizadas en el día a día, transformando, de esa forma, momentos de actividades pasivas en prácticas físicamente activas que pudieran alcanzar los mismos objetivos educativos establecidos por el adulto.

Por último, resulta relevante también orientar y concientizar a los padres y/o responsables, mediante charlas, talleres y *workshops*, para que ellos también ayuden a brindar a los niños la oportunidad de tener momentos de actividades lúdicas, mostrando, así, la importancia de esos momentos para el desarrollo infantil.

Daily living motor activities and their influences on the development of preschool

Abstract: Changes in the current social structure might influence the children's development. However, few studies have investigated this phenomenon. The aim of this study was to analyse activities of the daily lives of 38 children between four and six years old that spend full time in the child care center, their interaction with a playful environment and the possibilities of development. The daily life seems to be poor in physically active activities, the child's on day-care environment is rigid on its own routine and on the children's activities. However it was proved that a playful event can provide physically active activities and enrich the environment.
Keywords: Child. Preschool. Activities of Daily Living. Child Development.

Atividades motoras cotidianas e suas influências no desenvolvimento de pré-escolares

Resumo: Mudanças na estrutura social contemporânea podem influenciar o desenvolvimento infantil. Porém, poucos estudos têm investigado este fenômeno. O objetivo deste estudo foi analisar o cotidiano infantil de 38 crianças entre quatro e seis anos, frequentadoras em tempo integral de uma instituição de ensino, a sua interação com o meio ambiente em atividades lúdicas e as possibilidades de desenvolvimento. O cotidiano mostrou-se pobre em atividades fisicamente ativas; o meio ambiente da creche, rígido em sua rotina e inflexível com as atividades próprias das crianças. Porém, constatou-se que um evento lúdico pode propiciar atividades fisicamente ativas e enriquecer o meio ambiente.
Palavras-chave: Pré-escolar. Atividades cotidianas. Desenvolvimento Infantil.

REFERENCIAS

AMORIM, Katia; ROSSETI, Clotilde F. Análise crítica de investigações sobre doenças infecciosas respiratórias em crianças que frequentam creche. **Journal of Pediatrics**, Rio de Janeiro, v.75, n.5, p. 313-20, 1999.

BARROS, Karla Mônica F. T *et al.* Do environmental influences alter motor abilities acquisition? A comparison among children from day-care centers and private schools. **Arquivos de Neuropsiquiatria**, São Paulo, v.6, n.2-A, p. 170-75, 2003.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia a dia da creche entre o proposto e o vivido**. 1998. 175f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei de diretrizes e bases da educação nacional: artigo 29 da Educação Infantil. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diário oficial da União**, Brasília-DF, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto/ Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**, Brasília-DF, 1998. v. 3. BRASIL. Lei nº. 11.274 de 06 de Fevereiro de 2006: estabelece as diretrizes para o ensino fundamental de 9 anos. **Diário oficial da União**. Brasília-DF, 2006.

BRONFENBRENNER, Urie. Ecological Systems Theory. *In*: VASTA, Ross (Org.). **Six theories of child development: revised formulations and current issues**. London: Jessica Kingley, 1992.

_____. **A ecologia do desenvolvimento 1: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Making human beings human: bioecological perspectives on human development**. London: Sage, 2005.

CARLOS NETO. A educação motora e as culturas de infância: a importância da Educação Física e desporto no Contexto Escolar. *In*: CONGRESSO LATINO-AMERICANO, 2, 2000, Natal, CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO MOTORA, 2000, Natal. **Anais...** Natal: UFRGN, 2000a. v. 3. 1 CD-ROM.

_____. O jogo e tempo livre nas rotinas de vida quotidiana de crianças e jovens. *In*: CÂMARA MUNICIPAL DE LISBOA. Departamento de ação social. **Seminário de tempos livres: a criança, o espaço, a ideia**. Lisboa: 2000b. p. 11-20.

COELHO, Vitor Antônio Cerignoni. **Interrelações de diferentes aspectos do desenvolvimento da habilidade de arremessar por cima do ombro**. 2007. 135 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação Física, UNIMEP, Piracicaba, 2007.

DE MARCO, Melissa Cecato. **Manifestações emocionais em atividades motoras de crianças de 5 a 6 anos de idade da educação infantil**. 2006. 130 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação Física, UNIMEP, Piracicaba, 2006.

FERNANDES, Odara de Sá. **Crianças no pátio escolar: a utilização dos espaços e comportamento infantil no recreio**. 2006. Dissertação (Mestrado) – Curso de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal 2006.

FISBERG, Regina Mara *et al.* Estado nutricional e fatores associados ao déficit de crescimento de crianças frequentadoras de creches públicas do município de São Paulo. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.20, n. 3, p. 812-17, 2004.

FREIRE, João Batista; GODA, Ciro. Fabricando: as oficinas do jogo como proposta educacional nas séries iniciais do ensino fundamental. **Movimento**, Porto Alegre, v.14, n.1, p.111-134, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/3762/2127>>. Consultado el: 17 oct. 2009.

GAVARRY, Olivier *et al.* Habitual physical activity in children and adolescents during school and free days. **Medicine and Science in Sports and Exercise**, v.35, n.3, p. 525-531, 2003.

KREBS, Ruy Jornada. Proximal processes as the primary engines of development. **International Journal of Sport Psychology**, New Jersey, v. 40, n. 1, p. 219-228, 2009.

LIMA, Ana Beatriz Rocha; BHERING, Eliana. Um estudo sobre creches como ambiente de desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.129, p. 573-596, set./dez. 2006.

MARANHÃO, Damaris Gomes. O processo saúde-doença e os cuidados com a saúde na perspectiva dos educadores infantis. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro v.16, n.4, p.1143-8, 2000.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Estudos do lazer: uma introdução**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2002.

MATSUDO, Sandra Marcela Mahecha *et al.* Nível de atividade física da população do Estado de São Paulo: análise de acordo com o gênero, idade, nível sócio-econômico, distribuição geográfica e de conhecimento. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília-DF, v.10, n.4, p. 41-50, 2002.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 1996.

NASCIMENTO, Cláudio Tarso; PELLEGRINI, Ana Maria. A aquisição espontânea de habilidades motoras no contexto da escola. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.15, n.30, jul.-dez. 2004.

PINTO, Maria Raquel Barreto. **A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança**. 2003. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

RAMALHO, Maria Helena Silva. **O recreio pré-escolar e a motricidade infantil na perspectiva da teoria da ecologia do desenvolvimento humano**. 1996. Tese (Doutorado) – Curso de Ciência do Movimento, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1996.

ROMERA, Liana. *et al.* O lúdico no processo pedagógico da educação infantil: importante, porém ausente. **Movimento**, Porto Alegre, v.13, n.2, p.131-152, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/3550>>. Consultado el: 17 oct. 2009.

SANTOS, Maria Goreti Miguel. **A Educação Infantil frente aos diferentes padrões de sono e vigília de crianças de 0 a 3 anos: dilemas e equívocos**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SCHWARTZ, Gisele Maria. O conteúdo virtual do lazer: contemporizando Dumazedier, Centro de Estudos de Lazer e Recreação – CELAR. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG. **Licere**, Belo Horizonte, v.6, n.2, p. 23-31, 2003.

SEGUIM, Cristina; DAFFRE, Silvia Gomara. Atendendo bebês a tempo: intervenções em um abrigo. **Pediatria Moderna**, São Paulo, v.39, n.3, p. 66-69, 2003.

SILVA, Junior Vagner Pereira. **Crescimento, habilidades motoras básicas e cotidiano infantil de crianças de Campo Grande – MS**. 2006. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação Física, UNIMEP, Piracicaba, 2006.

SILVA, Junior Vagner Pereira *et al.* Formulário de atividades de lazer para pré-púberes. In: ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER, 2004, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBA, 2004. v.16, p.1-7. CD ROM.

STABELINI NETO, Antônio *et al.* Relação entre fatores ambientais e habilidades motoras básicas em crianças de 6 e 7 anos. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.3, n.3, p.135-140, 2004. Disponível em: <<http://www3.mackenzie.br/editora/index.php/remef/issue/view/123>> Consultado el: 17 oct. 2009.

TOIGO, Adriana Marques. Níveis de atividade física na educação física escolar e durante o tempo livre em crianças e adolescentes. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.6, n.1, p.45-56, 2007. Disponível em: <<http://www3.mackenzie.br/editora/index.php/remef/issue/view/119>> Consultado el: 17 oct. 2009.

VERÍSSIMO, Maria De La Ó Ramallo; FONSECA, Rosa Maria Godoy Serpa da. O cuidado da criança segundo trabalhadoras de creches. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v.11, n.1, p. 28-35, 2003.

Recibido el: 27.06.2008

Aprobado el: 19.10.2009