

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

LISIANE TEIXEIRA DE ARMAS CARVALHO

**A GESTÃO DAS PRÁTICAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PELO
PROFESSOR DE REFERÊNCIA: PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL,
IMITAÇÃO E INTERAÇÕES ENTRE MENINOS E MENINAS**

**Jaguarão
2016**

LISIANE TEIXEIRA DE ARMAS CARVALHO

**A GESTÃO DAS PRÁTICAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PELO
PROFESSOR DE REFERÊNCIA: PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL,
IMITAÇÃO E INTERAÇÕES ENTRE MENINOS E MENINAS**

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao
Curso de Mestrado Profissional em
Educação da Universidade Federal do
Pampa, como requisito parcial para
obtenção do Título de Mestre em
Educação.

Orientador: Bento Selau

**Jaguarão
2016**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

C331g Carvalho, Lisiane Teixeira de Armas
A GESTÃO DAS PRÁTICAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PELO
PROFESSOR DE REFERÊNCIA: PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL, IMITAÇÃO
E INTERAÇÕES ENTRE MENINOS E MENINAS / Lisiane Teixeira de
Armas Carvalho.

79 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2016.

"Orientação: Bento Selau".

1. Psicomotricidade Relacional. 2. Educação Física com
crianças. 3. Brincadeira. 4. Atividade Imitativa. 5.
Interações entre gêneros. I. Título.

LISIANE TEIXEIRA DE ARMAS CARVALHO

**A GESTÃO DAS PRÁTICAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PELO
PROFESSOR DE REFERÊNCIA: PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL,
IMITAÇÃO E INTERAÇÕES ENTRE MENINOS E MENINAS**

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao
Curso de Mestrado Profissional em
Educação da Universidade Federal do
Pampa, como requisito parcial para
obtenção do Título de Mestre em
Educação.

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado em: 11/08/16

Banca examinadora:



Prof. Dr. Bento Selau
Orientador
UNIPAMPA



Prof. Dr. Jerônimo Sartori
UFSS



Prof. Dr. Rafael Fonseca de Castro
UFPel



Prof. Drª. Silvana Maria Gritti
UNIPAMPA

DEDICATÓRIA

Ao Guilhermi,
meu filho,
minha razão de viver,
a motivação que me faz ir além
e acreditar em um futuro melhor.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Carlos e Ida, pelo incentivo e por mostrarem sempre a importância da educação. Agradeço por não medirem esforços para que estudássemos!

À minha irmã Daiane, porque é uma companheira leal para todas as horas. Obrigada pelo teu carinho!

Ao Rafael, meu marido, pela compreensão, pelo carinho e pelo apoio incondicional em todos os momentos, sobretudo, nos mais difíceis. Agradeço por tua serenidade e pelas palavras carinhosas que me deram força para seguir em frente e incentivaram cada linha deste relatório.

Ao Prof. Dr. Bento Selou, por sua orientação comprometida e atenta.

Ao Prof. Dr. Lúcio Hammes e à Prof. Dra. Silvana Gritti, pelas contribuições no momento da Qualificação do Projeto de Intervenção.

Às colegas de mestrado pelas leituras compartilhadas, e pelo conhecimento adquirido.

Aos professores que me acompanharam do Ensino Fundamental até o Mestrado em Educação, por ajudarem a construir minha trajetória.

Aos amigos que compreenderam as ausências e deram apoio a cada passo desta caminhada. Especialmente à Gleci e à Nadile por acolherem minhas reclamações e meus desabafos com tanto carinho.

À Carla, amiga e parceira de estudos, que também percebe a importância da brincadeira para o aprendizado e para o desenvolvimento das crianças.

Às colegas de escola que ajudaram, direta ou indiretamente, na reflexão sobre a prática pedagógica.

E finalmente, aos meninos e às meninas que ajudaram a construir minha identidade docente, crianças que fazem parte de tudo o que eu sou hoje e que me mostram a cada dia que as verdadeiras declarações estão nos gestos mais simples.

As crianças não brincam de brincar.
Brincam de verdade.

Mário Quintana

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar as aulas de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como base teórica a prática psicomotriz educativa de enfoque relacional, procurando avaliar se esta proposta oportuniza o desenvolvimento da atividade imitativa e a interação entre meninos e meninas. Justifica-se esta pesquisa pela necessidade de repensar a gestão das aulas de Educação Física, por pedagogos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, também, pela importância da brincadeira na vida escolar das crianças. Trata-se de uma pesquisa Intervencionista do Tipo Pedagógica, a partir da Psicomotricidade Relacional, que utilizou a observação e o grupo focal como instrumentos de coleta de dados. Aborda a gestão das aulas de Educação Física com crianças, a metodologia utilizada na intervenção, a importância da imitação para o aprendizado e o desenvolvimento e as interações entre gêneros. Os sujeitos desta pesquisa foram os alunos que cursaram o primeiro ano do Ensino Fundamental nos anos de 2015 e 2016 na escola estadual Dr. Alcides Marques, em Jaguarão/RS. O procedimento de Análise Textual Discursiva utilizado para a análise dos dados desta pesquisa, resultou em três categorias que contemplam as interações entre meninos e meninas, a imitação, a Psicomotricidade Relacional e as intervenções da professora. Os resultados mostraram que as interações entre os gêneros ocorreram com mais frequência depois das intervenções da professora e a imitação foi utilizada pelas crianças diversas vezes em suas brincadeiras de forma espontânea, sobretudo, para auxiliar na aprendizagem.

Palavras-chave: Psicomotricidade Relacional; Imitação; Interações; Educação Física; Brincadeira.

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo analizar las clases de educación física en los primeros años de la escuela primaria y la base teórica del enfoque relacional práctica psicomotriz educativa, tratar de evaluar si esta propuesta favorece el desarrollo de la actividad imitativa y la interacción entre niños y niñas. Justificado esta investigación realizada por la necesidad de replantear la gestión de las clases de educación física para los maestros en los primeros años de Fundamenta Educación y también la importancia de jugar en la vida escolar de los niños. Es un tipo intervencionista pedagógico de investigación de la Psicomotricidad Relacional, que utiliza la observación y el enfoque de grupo como instrumentos de recolección de datos. Aborda la gestión de las clases de educación física con los niños, la metodología utilizada en la intervención, la importancia de la imitación para el aprendizaje y el desarrollo y las interacciones entre los géneros. Los sujetos fueron estudiantes que asistieron al primer año de la escuela primaria en los años 2015 y 2016 en la escuela estatal Dr. Alcides Marques en Jaguarão / RS. El procedimiento discursivo Análisis del texto utilizado para el análisis de datos de esta investigación se ha traducido en tres categorías que incluyen las intervenciones entre niños y niñas, la imitación, la psicomotricidad relacional e interacciones del maestro. Los resultados mostraron que las interacciones entre los sexos produjeron con mayor frecuencia después de la intervención del maestro y la imitación se utilizan varias veces por los niños en sus juegos de forma espontánea, en particular para ayudar en el aprendizaje.

Palavras clave: Psicomotricidad Relacional; Imitación; Interacciones; Educación Física; Juego.

LISTA DE FIGURAS

Fotografia 1 – Quadra poliesportiva	18
Fotografia 2 – Tabela de basquete.....	19
Fotografia 3 – Área coberta.....	19
Fotografia 4 – Praça	20
Fotografia 5 – Gramado	21

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PPP – Projeto Político Pedagógico

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 CONTEXTO DA PESQUISA.....	16
1.1 Trajetória profissional da pesquisadora.....	16
1.2 A instituição escolar.....	17
2 GESTÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	22
2.1 Gestão da aprendizagem.....	22
2.2 Uma proposta metodológica para o ensino de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental.....	25
3 A ATIVIDADE IMITATIVA DAS CRIANÇAS.....	29
4 AS INTERAÇÕES ENTRE MENINOS E MENINAS.....	34
5 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO.....	39
5.1 Método da intervenção.....	39
5.2 Método de avaliação da intervenção.....	45
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	49
6.1 Organização da brincadeira.....	49
6.1.1 Surgimento das brincadeiras.....	49
6.1.2 Formação de grupos e Interações entre meninos e meninas	53
6.1.3 Situações problema: conflitos, dificuldade e soluções.....	56
6.2 Desenvolvimento da brincadeira.....	60
6.2.1 Atividade imitativa.....	60
6.2.2 Aprendizagens promovidas pela imitação.....	61
6.3 Avaliação das aulas de Educação Física.....	63
6.3.1 Metodologia utilizada.....	63
6.3.2 Intervenções da professora.....	64
6.3.3 Sugestão metodológica para a prática nas aulas de Educação Física nos anos iniciais da Escola Dr. Alcides Marques.....	67
CONCLUSÃO.....	69
REFERÊNCIAS.....	72
APÊNDICES.....	77

INTRODUÇÃO

Este Relatório Crítico-Reflexivo tem como objetivo analisar as aulas de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como base teórica a prática psicomotriz educativa de enfoque relacional, procurando avaliar se esta proposta oportuniza o desenvolvimento da atividade imitativa e a interação entre meninos e meninas.

A motivação para a realização deste estudo procedeu de uma percepção pessoal, referente à baixa valorização da brincadeira, nas aulas de Educação Física, com crianças nos anos iniciais da Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Alcides Marques¹, no município de Jaguarão/ RS. Esta percepção surgiu a partir das falas de algumas colegas de escola, que consideram os momentos destinados para a Educação Física de menor importância que os conteúdos de outras disciplinas. Em diferentes ocasiões, tais colegas relataram não haver tempo para o planejamento e execução das aulas de Educação Física. Segundo suas percepções, os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática exigem mais tempo e são mais importantes do que a brincadeira na escola. Observando os momentos destinados ao brincar, percebe-se sua ausência, inclusive, nas aulas de Educação Física. Esses momentos, nesta escola, são aqueles no final da aula, como recreação, ou o próprio recreio. Nesses espaços, as crianças brincam livremente sob os cuidados de um adulto, professor ou funcionário da escola, os quais fazem intervenções apenas para mediar conflitos.

Esta motivação decorre de dois fatores: um deles é a formação profissional como pedagoga e especialista em psicopedagogia. No decorrer destes cursos, sempre dedicou-se grande atenção aos estudos referentes à brincadeira para o desenvolvimento infantil e suas contribuições para a aprendizagem. O outro é a atuação como docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que deseja qualificar sua prática pedagógica e continua trabalhando com crianças. O fato de continuar trabalhando durante o curso de Mestrado permitiu aprofundar a reflexão sobre a prática pedagógica, embora tenha sido extenuante a qualificação profissional, devido à jornada de trabalho de 40 horas na escola.

Justifica-se este estudo por dois motivos principais: o primeiro é referente à necessidade de se repensar a gestão das práticas em Educação Física, por

¹ O nome da escola foi divulgado porque existe autorização para isto.

pedagogos, nos anos iniciais dessa escola. Nessa instituição, há ausência de uma proposta metodológica para as aulas de Educação Física no Projeto Político Pedagógico (PPP), que descreve como objetivo da disciplina:

Conhecer e valorizar as diversas manifestações da cultura corporal, participando de atividades, respeitando e valorizando as características físicas e as potencialidades próprias e dos outros, reconhecendo tais atividades como práticas importantes para a manutenção e melhoria da saúde coletiva (ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL Dr. ALCIDES MARQUES, 2014, p. 10).

Neste caso, o referido projeto dá margem para muitas interpretações a respeito de como proceder pedagogicamente nas aulas de Educação Física. Ainda, resguarda ao componente curricular uma função meramente recreativa. Assim, o planejamento das aulas de Educação Física fica, exclusivamente, a cargo do conhecimento, ou mesmo, do interesse do professor que muitas vezes utiliza sua carga horária para outras disciplinas.

Esta prática é muito comum nas aulas de Educação Física desenvolvidas com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nessa etapa, todos os momentos pretendem promover a alfabetização e os conteúdos de todas as disciplinas têm como eixo norteador o processo de aquisição da leitura e da escrita. Essas situações descaracterizam as aulas de Educação Física e não promovem o desenvolvimento de seus conhecimentos específicos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), em seu artigo 26, § 3º afirma que “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica (...)” (BRASIL, 2014, p. 19). De acordo com a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2010b), a Educação Física é componente obrigatório:

O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger obrigatoriamente, conforme o artigo 26 da LDB, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso (BRASIL, 2010b, p. 4, grifo nosso).

Verifica-se o caráter obrigatório do componente curricular no Ensino Fundamental, não podendo esta escola negligenciar a oferta da disciplina, nem omitir o planejamento do seu desenvolvimento. No artigo 15, da mesma resolução, confirma-se a obrigatoriedade da disciplina nesta etapa da Educação Básica como componente curricular da área de linguagem. O artigo 30, do mesmo documento, afirma:

Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: I- a alfabetização e o letramento; II - o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia (...) (BRASIL, 2010b, p. 8).

Significa dizer que todas as disciplinas são importantes no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental e que a Educação Física deve ser desenvolvida tendo sua carga horária e conteúdos respeitados. Assim, se há ausência de proposta metodológica, justifica-se a oportunidade de repensá-la no PPP.

O segundo motivo que justifica este estudo provém da importância de se estudar o lúdico na vida escolar da criança. Diferentes autores concordam com a justificativa que se propõe, dentre os quais Falkenbach (2002), Negrine (2002), Kishimoto (2005), Lopes (2005), Vygotski (2007), Furini (2010), Negrine e Negrine (2010) e Friedmann (2012)².

Documentos legais como o Parecer nº11, de 7 de julho de 2010, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, reafirmam essa seriedade. O documento garante que o caráter lúdico contribui para o progresso da ação pedagógica, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não se restringindo apenas ao componente curricular em questão (BRASIL, 2010a). De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, “o Ensino Fundamental terá muito a ganhar se absorver da Educação Infantil a necessidade de recuperar o caráter lúdico da aprendizagem, particularmente entre as crianças de seis a dez anos” (BRASIL, 2013, p. 121).

Logo, o brincar é um instrumento de aprendizagem que deve estar presente no currículo escolar, possibilitando às crianças a exploração de relacionamentos e experiências e favorecendo o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. O

² Para citar apenas alguns.

documento que orienta a inclusão da criança de 6 anos de idade no Ensino Fundamental de 9 anos afirma essa importância. Aponta a utilização da brincadeira “como possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias que constituem os anos/séries iniciais do ensino fundamental de 9 anos” (BRASIL, 2007, p. 10), salientando que o brincar deve fazer parte do currículo desta etapa da escolarização como uma das prioridades e também da formação continuada e do planejamento.

Após apresentar objetivo, motivação e justificativas para o estudo em questão, descreve-se as subseqüentes partes deste Relatório Crítico-Reflexivo. A primeira, intitulada “Contexto da pesquisa”, descreve a trajetória profissional, a instituição escolar e o universo da Educação Física neste mesmo local.

A revisão da literatura está subdividida da seguinte maneira: a “Gestão das aulas de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental” apresenta a gestão da aprendizagem e a proposta metodológica que será desenvolvida. “A atividade imitativa das crianças” aborda a relação entre o aprendizado e o desenvolvimento das crianças em idade escolar, a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e a importância da imitação neste processo. “As interações entre meninos e meninas”, traz o conceito de gênero, as principais características das brincadeiras de meninos e meninas e os benefícios das brincadeiras em grupos mistos.

Posteriormente, o “Procedimento Metodológico” aborda o método utilizado na pesquisa intervencionista do tipo pedagógica, que contempla dois componentes: o método da intervenção e o método de avaliação da intervenção. O primeiro descreve a intervenção, explicitando seu embasamento teórico e o segundo descreve os instrumentos de coleta e análise de dados, a observação e o grupo focal.

Por fim, apresenta-se o capítulo “Resultados e Discussões”, que contempla as categorias que surgiram da análise de dados: “Organização da brincadeira”, “Desenvolvimento da brincadeira” e “Avaliação das aulas de Educação Física”. As conclusões, após a análise de dados, apontaram a interação entre gêneros, a ocorrência da atividade imitativa e as contribuições da Psicomotricidade Relacional para as aulas com crianças.

O referencial teórico, descrito ao final, demonstra o interesse empregado nesta área temática, no decorrer do mestrado, bem como, indica a seriedade com que é concebida a tarefa docente neste componente curricular.

1 CONTEXTO DA PESQUISA

Neste capítulo, serão descritos a trajetória profissional e o histórico da instituição na qual ocorreu a intervenção e serão apresentados os espaços para as aulas de Educação Física.

1.1. Trajetória profissional da pesquisadora

A formação inicial foi no curso de Magistério, no Instituto Estadual de Educação Espírito Santo, no município de Jaguarão, Rio Grande do Sul (RS), entre os anos de 1995 e 1998. Logo após, foi no curso de licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas, no período de 1999 até 2002 e posteriormente, especialização em Psicopedagogia Clínica e Escolar pela Faculdade de Educação de Joinville, em 2004/2005.

O trabalho docente começou com classes de alfabetização, com turmas de primeira série, durante o Ensino Fundamental de oito anos, uma turma de alfabetização de idosos em um projeto comunitário e classes de primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos³. A função docente é desenvolvida na rede estadual de ensino há 14 anos, na escola Dr. Alcides Marques e, neste período, analisam-se os momentos dedicados ao brincar, constatando-se que a brincadeira tem sido, em muitas situações, negligenciada.

Durante esta trajetória, observou-se que a brincadeira perde espaço na escola a cada ano que passa. Essa percepção ficou mais visível com a transição do Ensino Fundamental de oito anos para o de nove anos. Percebeu-se que essa prática valorizada na Educação Infantil é pouco utilizada na etapa seguinte da Educação Básica, apesar da sua importância e das contribuições que apresenta para a aprendizagem das crianças.

Em conversas com colegas que também atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, notou-se que, no primeiro ano, as crianças ainda possuem tempo, espaço e material para brincarem. No segundo ano, essa prática diminui. No terceiro, some totalmente, devido às preocupações dos professores para

³ A ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração considerou “a universalização do acesso a essa etapa de ensino de oito anos de duração e, ainda, a necessidade de o Brasil aumentar a duração da escolaridade obrigatória” (BRASIL, 2007, p. 5).

desenvolver os conteúdos previstos no plano de curso da turma, pois os resultados das avaliações ganham prioridade.

Essa realidade também está presente na escola em questão. A cada ano, as crianças passam a ter mais cobranças e menos oportunidades de escolher com o que ou como vão brincar, seja por falta de tempo destinado a esta prática ou por falta de material. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, “a criança deve ter possibilidade (...) de envolver-se em explorações e brincadeiras com objetos e materiais diversificados que contemplem as particularidades das diferentes idades” (BRASIL, 2013, p. 93).

Esta instituição de ensino possui apenas os anos iniciais, sendo que, os dois últimos anos são atendidos no turno da manhã; durante a tarde, atende aos três primeiros anos. As crianças que frequentam a escola no período da tarde têm entre seis e oito anos.

1.2. A instituição escolar

O ambiente no qual a intervenção foi desenvolvida é a Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Alcides Marques, na cidade de Jaguarão, RS. A instituição está localizada no centro da sede do município, na Rua General Câmara, 970, situada entre outras três escolas de maior porte.

Jaguarão possui aproximadamente 28 mil habitantes e uma área de 2.054km². Está a 380 quilômetros da capital gaúcha, faz fronteira com o Uruguai e fica a 380 quilômetros de Montevideú, capital do país vizinho (PREFEITURA MUNICIPAL DE JAGUARÃO, 2015). O município possui oito escolas estaduais, nove municipais, uma da rede particular e uma escola de educação especial.

A escola, na qual o projeto de intervenção foi desenvolvido, tem como patrono o médico jaguareense Dr. Alcides Marques e começou a funcionar em primeiro de março de 1971 (ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL Dr. ALCIDES MARQUES, 2014). Atualmente, acolhe 101 alunos, com faixa etária entre seis e quinze anos, e conta com nove professoras e três funcionárias que atendem a parte administrativa e infraestrutura. No turno da manhã, há três turmas: o 3º ano B, o 4º e o 5º ano. Na parte da tarde, também há três turmas: 1º, 2º e 3º anos. A equipe diretiva é composta por diretora, vice-diretora, supervisora e orientadora educacional. Oito professoras possuem curso de licenciatura plena, sendo seis em

Pedagogia. Além da graduação, sete professoras possuem especializações em áreas afins.

A instituição possui três salas de aula e uma sala para biblioteca e laboratório de informática, ambos com atendimento a cargo do professor regente de classe. Além desses espaços, uma cozinha integrada com a despensa e um pequeno refeitório, uma sala que abrange secretaria, direção e supervisão, uma sala de orientação integrada à secretaria, dois banheiros para os alunos e um para as professoras e funcionárias. No que se refere à acessibilidade, apenas uma sala de aula e a biblioteca possuem rampa de acesso. A referida instituição possui alguns espaços destinados aos momentos de brincadeira, como quadra poliesportiva, praça, gramado, área coberta e um pátio central.

As aulas de Educação Física ocorrem no pátio da escola. A área construída da instituição está distribuída em três pavilhões. No primeiro, ficam as salas de aula, a secretaria, a biblioteca e o laboratório de informática; no segundo, localiza-se a cozinha; no terceiro pavilhão, os banheiros. O pátio é compreendido como o espaço que fica entre as áreas construídas, portanto, pode ser dividido em, pelo menos, cinco ambientes.

O primeiro deles pode ser avistado da rua e é delimitado pelo muro e o primeiro pavilhão, estendendo-se por toda a lateral da escola. Neste lugar, com grama, as crianças têm a oportunidade de caminhar, correr, jogar bola e realizar outras brincadeiras que necessitem de espaço para que possam movimentar-se. A fotografia 1 mostra parte do gramado, que possui árvores e um banco de concreto no canto do muro.

Fotografia 1 – Gramado



Fonte: Autora

O segundo ambiente destinado às brincadeiras na escola é a parte central do terreno, que possui tabelas de basquete, dois bancos de concreto e piso, composto por uma camada fina de areia, conforme fotografia 2. O espaço não é o ideal para a prática deste esporte, mas foi adaptado, devido ao interesse das crianças e a falta de outro lugar para fixar as cestas.

Fotografia 2 – Tabela de basquete



Fonte: Autora

Na outra extremidade do terreno, há uma praça (fotografia 3). Este ambiente é bastante utilizado pelas crianças nos dois turnos de funcionamento da escola. Geralmente, é o local no qual há mais concentração de alunos durante os períodos destinados à brincadeira livre, como os momentos do recreio e da aula de Educação Física.

Fotografia 3 – Praça



Fonte: Autora

Dividindo a praça e o espaço no qual estão as tabelas de basquete, está a área coberta. Seu telhado é apoiado no segundo e no terceiro pavilhão, localizando-

se entre a cozinha e os banheiros. Este espaço possui jogos pintados no chão, são brincadeiras tradicionais (tais como Amarelinha, Mar/ terra e Trilha, conforme imagem abaixo, na fotografia 4).

Fotografia 4 – Área coberta



Fonte: Autora

Ao fundo, encontra-se a quadra de esportes (fotografia 5). O espaço utilizado para jogos de futebol e voleibol não possui cobertura, nem as dimensões oficiais para a prática dos esportes citados, mas dispõe de traves para jogos como o futebol e suportes móveis para a colocação de redes de vôlei. Apesar de a escola não possuir espaço ideal para o desenvolvimento das aulas de Educação Física, pois não tem quadras nem ginásio, foi possível utilizar seus espaços para a intervenção nas aulas de Educação Física. Furini (2010b) comenta que

o espaço destinado às atividades lúdicas é bem flexível e adaptável a cada escola. Pode ser no pátio da escola, na quadra de areia, na quadra de cimento, no ginásio, no salão social, na pracinha etc. (...) O fundamental é que esses espaços ofereçam as mínimas condições de segurança e higiene, além de terem tamanho razoável de acordo com o número de crianças envolvidas e para desenvolvimento das brincadeiras. Quando o espaço for aberto, é fundamental que o professor informe os alunos até onde é permitido brincar e esteja sempre atento para que todos respeitem os limites (FURINI, 2010b, p. 41- 42).

Fotografia 5 – Quadra poliesportiva



Fonte: Autora

A escola disponibiliza bolas de futebol, vôlei e basquete. Na sala do primeiro ano, existem bambolês, cordas e dados gigantes que também ficam à disposição das crianças, principalmente daquelas que estudam no turno da tarde.

O próximo capítulo trata das aulas de Educação Física com crianças nessa instituição, apresentado a gestão das aulas e a metodologia utilizada.

2 GESTÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O movimento e a brincadeira são essenciais na vida do estudante, mas é preciso definir teoricamente sua importância, o papel do jogo para o desenvolvimento das crianças e a função do professor. O professor de referência exerce papel principal, pois é ele quem deve mediar o processo de aprendizagem dos alunos, compreendendo-se a gestão como:

(...) processo de mobilização e articulação do esforço de pessoas, coletivamente organizadas, de modo a promoverem objetivos comuns, envolvendo a articulação e integração de diferentes elementos necessários a essa realização, inclusive a resolver impasses, dificuldades e tensões relacionadas comumente a esse processo e esforço (LÜCK, 2014, p. 35).

Este capítulo abordará a gestão da aprendizagem nas aulas de Educação Física, pelo professor de referência da turma, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e a proposta metodológica que será desenvolvida durante a intervenção.

2.1. Gestão da aprendizagem

A Educação Física, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, realizada pelo professor de referência da turma, em muitas instituições, não tem, necessariamente, uma metodologia previamente definida no PPP. Geralmente, ainda, a proposta de trabalho do professor acontece de forma diferenciada de um ano para outro: as aulas são desenvolvidas a partir de temáticas, através de projetos de trabalho ou por meio de jogos e brincadeiras que pretendem desenvolver aprendizagens relacionadas aos objetivos de outros componentes curriculares.

A gestão das aulas de Educação Física poderá estar a cargo do professor de referência da turma ou de um professor licenciado para atuar neste componente. Quando se menciona “professor de referência”, está se chamando a atenção para “aquele profissional com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar” (BRASIL, 2010b, p. 9). Este caso ocorre na escola na qual foi desenvolvida a intervenção pedagógica: as professoras que desenvolvem as aulas de Educação Física são as titulares das turmas.

O fato de não haver nenhuma professora com formação em Educação Física não desvaloriza o trabalho pedagógico nos anos iniciais. Independente da formação inicial do professor, é necessário que o docente que desenvolve este componente curricular com as crianças saiba o que está fazendo teoricamente. Negrine (2010), que é professor de Educação Física, defende a formação permanente e a necessidade de encantamento com a prática pelo próprio docente como atributos de um professor que pode exercer a tarefa de ministrar a Educação Física para crianças:

Hoje estou cada vez mais convicto de que o título acadêmico é apenas uma pré-condição. (...) O que determina a qualidade da docência, seja no nível de ensino que for, é, por um lado, a qualidade da formação que constrói no decorrer de sua caminhada acadêmica e, por outro, se a pessoa faz o que gosta. Digo isso porque há professores em todos os níveis de ensino que afirmam que dar aula é um martírio. Todavia, estudam pouco. Não percebem que não trabalhamos somente para ganhar a vida, mas, para encontrar também um significado existencial. Quem faz o que gosta acaba fazendo a diferença; essa parece ser uma regra geral. (...) O fato de ser graduado em Educação Física não significa que esteja mais bem capacitado para realizar a tarefa (...) (FURINI, 2010a, p. 116).

De acordo com o autor, significa dizer que o pedagogo pode dar aulas de Educação Física, desde que esteja preparado. O professor precisa ter conhecimentos da área de Educação Física, sobre os objetivos e as especificidades do componente curricular, e de formas para transformar um conteúdo específico em aprendizagem.

A seleção e a organização dos conteúdos e dos materiais didáticos, o conhecimento dos alunos, de suas características e dos contextos educacionais, é fundamental para a gestão das aulas de Educação Física. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a Educação Física:

Cabe à escola trabalhar com o repertório cultural local, partindo de experiências vividas, mas também garantir o acesso a experiências que não teriam fora da escola. Essa diversidade de experiências precisa ser considerada pelo professor quando organiza atividades, toma decisões sobre encaminhamentos individuais e coletivos e avalia procurando ajustar sua prática às reais necessidades de aprendizagem dos alunos (BRASIL, 1997, p. 45).

Desta forma, durante a elaboração do planejamento, o professor necessita questionar habitualmente o quê, quando e como realizar sua intervenção. Esses

questionamentos devem orientar as aulas “de modo que os alunos tenham escolhas a fazer, decisões a tomar, problemas a resolver, assim os alunos podem tornar-se cada vez mais independentes e responsáveis” (BRASIL, 1997, p. 45). No decorrer da aula, o professor precisa observar a participação das crianças, a interação com os colegas e o respeito às regras estabelecidas pelo grupo.

A Educação Física escolar pode propor o conhecimento integrado à proposta pedagógica da escola, tornando-se o espaço para o desenvolvimento da autonomia, da tomada de decisões, da percepção dos momentos adequados à escuta e à fala. De acordo com Lück (2014, p. 50), a aula necessita ser “uma experiência orientada para o envolvimento do aluno em processos mentais de observação, análise, comparação, síntese, dentre outros, realizados mediante o compartilhamento de ideias com colegas”.

Desta forma, é necessário que o professor tenha na sua rotina de trabalho o hábito de refletir sobre a sua prática, analisando o planejamento, as ações e o envolvimento das crianças, fazendo registros diários sobre o desenvolvimento das aulas e a atuação dos envolvidos. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica:

A observação sistemática, crítica e criativa (...) das brincadeiras e interações entre as crianças no cotidiano, e a utilização de múltiplos registros (...) ao longo do período em diversificados momentos, são condições necessárias para compreender como a criança se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos. Conhecer as preferências das crianças, a forma delas participarem nas atividades, seus parceiros prediletos para a realização de diferentes tipos de tarefas, suas narrativas, pode ajudar o professor a reorganizar as atividades de modo mais adequado ao alcance dos propósitos infantis e das aprendizagens coletivamente trabalhadas (BRASIL, 2013, p. 95).

Através dos registros, das análises e das reflexões, é preciso redirecionar a ação pedagógica e estabelecer novas estratégias, analisando as suas contribuições para a aprendizagem. A reflexão está diretamente ligada à intervenção. De acordo com Pérez Gómez (1998):

(...) ao contrário de outras formas de conhecimento, supõe sistemático esforço de análise, como a necessidade de elaborar uma proposta totalizadora, que captura e orienta a ação. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão quando foi integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas nos esquemas de pensamento mais genéricos que o indivíduo ativa ao interpretar a realidade

concreta em que vive e sobre a qual atua, quando organiza sua própria experiência (...) (PÉREZ GOMÉZ, 1998, p. 369).

É possível estabelecer ações para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças por meio da articulação entre teoria e prática. A prática pedagógica deve ser planejada com base na realidade educacional da qual fazem parte e fundamentada em teorias que permitam ancorar a ação pedagógica do professor.

2.2. Uma proposta metodológica para o ensino de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental

A aula de Educação Física pode favorecer uma participação maior das crianças quando é realizada por meio da atividade lúdica. Entretanto, qual metodologia pode nortear a gestão das práticas em Educação Física, na tônica indicada? Negrine (2002) apresenta uma proposta metodológica para as aulas de Educação Física com crianças que utiliza o lúdico como principal elemento norteador do planejamento: a Psicomotricidade Relacional. Segundo o autor é:

(...) a abordagem que se sustenta na ação de *brincar* como atividade meio. Em outras palavras, que utiliza o jogo como elemento pedagógico. Aqui não se fala do jogo no sentido estrito do termo, mas do jogo como elemento pedagógico que privilegia a criação, a representação e a imaginação (NEGRINE, 2002, p. 61, grifo do autor).

A Psicomotricidade Relacional configura-se como uma proposta que permite à criança escolher o que fazer, utilizando-se da brincadeira espontânea, mas isso não deixa o professor livre ou isento de seu compromisso pedagógico. Furini (2010b) acredita que a Psicomotricidade Relacional é a abordagem metodológica mais indicada para o desenvolvimento das aulas de Educação Física com crianças, porque

(...) utiliza do brincar (jogar) como eixo norteador. Essa perspectiva envolve uma série de estratégias de interação e intervenção pedagógica que utiliza a via corporal como meio de melhorar as relações da criança com o adulto, com as outras crianças e com os objetos, para auxiliar os processos de desenvolvimento e aprendizagem (FURINI 2010b, p. 29).

Recentemente, Oliveira e Basegio (2016) concluíram um estudo de caso que apresenta a Psicomotricidade Relacional como uma possibilidade de intervenção com crianças autistas. A intervenção realizada com um menino de dez anos verificou que a utilização desta metodologia, naquele contexto, promoveu o desenvolvimento de crianças com autismo.

Nesta metodologia, as atividades são mediadas pelo professor, que organiza o espaço e proporciona materiais variados para que a criança possa brincar livremente. Segundo Negrine (2002), os objetivos da Psicomotricidade Relacional são proporcionar experiência corporal múltipla e variada, vivência simbólica e comunicação. Na sequência, explicar-se-á cada um destes objetivos.

As experiências corporais múltiplas e variadas auxiliam na construção do vocabulário psicomotor da criança. Este vocabulário psicomotor define-se como

uma construção permanente, como é a do vocabulário linguístico e dos demais vocabulários. Construção que se amplia, aperfeiçoa e se refaz permanentemente no decorrer da existência. As inferências permitem que se diga que o vocabulário psicomotor de cada indivíduo não é uma questão de tudo ou nada: sua riqueza ou pobreza é, de certa forma, por um lado, resultante da provisão ambiental satisfatória e, por outro, da experimentação e disponibilidade corporal. Consequentemente, o vocabulário psicomotor é variável, uma vez que ele resulta das experiências corporais que vão sendo repetidas pelo prazer de realizá-las (NEGRINE, 2002, p. 39).

O vocabulário psicomotor é desenvolvido ao longo da vida, em função dos inúmeros modelos oferecidos e vivenciados. A escola pode oferecer às crianças possibilidades para a ampliação deste vocabulário, principalmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Quanto mais diversificadas forem estas experiências, mais rico será o vocabulário psicomotor, portanto, as aulas devem ter amplo espaço, material diversificado e devem oferecer inúmeras possibilidades para que a criança possa explorar tudo que está a sua volta e superar seus limites.

Nas vivências simbólicas, as crianças realizam movimentos técnicos (exercício) e movimentos simbólicos (jogo), “se o jogo está caracterizado pelo aparecimento do símbolo, (...), o exercício é um desafio que a criança impõe a si mesma para realizar uma tarefa motriz” (NEGRINE e NEGRINE, 2010, p. 115). Esses momentos atuam no desenvolvimento dos processos mentais superiores, desenvolvendo a percepção, o pensamento, a memória e a fala.

A comunicação deve ser desenvolvida de diversas formas, auxiliando a exteriorização. Pode ser utilizada como uma forma de intervenção para evolução da criança e como meio de expressão do que é produzido. A partir da expressão verbal, gestual ou artística é possível intervir nas brincadeiras das crianças e, portanto, no desenvolvimento do vocabulário psicomotor. É importante reservar um espaço da aula para que as crianças falem do que querem brincar, das suas produções, das dificuldades para realizar determinada brincadeira ou movimento e dos conflitos enfrentados.

O brincar, nesta perspectiva, é compreendido como elemento pedagógico e a atividade de caráter lúdico é pensada:

(...) como sendo aquela que a criança realiza de forma espontânea, descompromissada de juízos de valores por parte do adulto, em situações de permissividade. (...) A psicomotricidade na infância deve ser pensada como o momento pedagógico em que se disponibiliza tempo, espaço e material para a criança atuar. Não há necessidade de o adulto dizer o que ela deve fazer, os modelos iniciais que surgem por iniciativa de algumas crianças, logo servem de modelo e provocação para que outras passem a interagir (NEGRINE, 2002, p. 107).

Furini (2010b) agrupa os materiais em quatro categorias conforme sua utilização: gráficos para expressão, pulsionais para movimentação ampla, construção para montagem e desmontagem e relacionais para vivências corporais. Esses materiais não têm uma função determinada como os brinquedos industrializados, são as crianças que definem seu papel na brincadeira conforme sua utilidade, “a construção do brinquedo é feita pela visão lúdica da criança que lhe dá significado, fantasia suas criaturas, inventa nomes, define papéis e os altera quando quiser” (FURINI, 2010b, p. 43). De acordo com as orientações dos PCN para a Educação Física, “no primeiro ciclo, é necessário que o aluno tenha acesso aos objetos, tais como bolas, cordas, elásticos, bastões, colchões, alvos, em situações não-competitivas, que garantam espaço e tempo para o trabalho individual” (BRASIL, 1997, p. 48).

A Psicomotricidade Relacional tem como principal matriz teórica a teoria histórico-cultural. Compreende-se que Vygotski (2007) fornece um referencial teórico importante para se entender o lúdico na vida das crianças, pois assinala para a intervenção do professor e aonde ele deve atuar. O autor afirma que, com o auxílio de outras pessoas ou a partir das intervenções do professor, as crianças são

capazes de realizar atividades que vão muito além de seu desenvolvimento e, ao observarem e imitarem o comportamento de adultos ou de outras crianças, elas aprendem (VYGOTSKI, 2007).

Neste sentido, a Psicomotricidade Relacional apresenta-se como uma proposta metodológica, para as aulas de Educação Física com crianças, capaz de estimular o desenvolvimento infantil a partir de situações de aprendizagem compartilhadas com seus pares ou por intermédio do professor. Contudo, ainda um questionamento parece importante: pode esta proposta metodológica auxiliar no desenvolvimento da atividade imitativa das crianças? Este é um questionamento central para este estudo. Para compreendê-lo, entretanto, é necessário expor o entendimento que se tem sobre imitação.

3 A ATIVIDADE IMITATIVA DAS CRIANÇAS

Ao apresentar o capítulo anterior, descreveram-se, brevemente, algumas das implicações da ZDP e a inter-relação com a imitação. Para aprofundar esta temática, começar-se-á o capítulo abordando a relação entre o aprendizado e o desenvolvimento das crianças em idade escolar, desenvolvida por Vygotski, à sua época, que nos parece ainda bastante atual.

De acordo com Vygotski (2007), os problemas encontrados pela psicologia do ensino não poderiam ser resolvidos sem considerar a relação entre o aprendizado e o desenvolvimento das crianças em idade escolar. O autor afirma que essa relação não possuía teorias consistentes. As teorias existentes poderiam ser reduzidas a três grandes posições teóricas.

A primeira grande posição teórica apresenta a compreensão de que os processos de desenvolvimento das crianças são independentes do aprendizado. O aprendizado é considerado um processo externo ao desenvolvimento e deve seguir o crescimento mental, enquanto o desenvolvimento sempre se adianta ao aprendizado, é visto como pré-condição.

Como exemplo desta posição teórica, podemos citar a Epistemologia genética, teoria do conhecimento de Jean Piaget. De acordo com Piaget (1971), o desenvolvimento infantil segue estágios de desenvolvimento com uma sequência determinada. Na área da alfabetização de crianças, é possível citar a Psicogênese da língua escrita, que tem sua base teórica em Piaget e também utiliza níveis que obedecem a uma sequência determinada. Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que, para avançar de um nível ao outro, as crianças precisam assimilar algumas competências utilizando esquemas internos. Nestas teorias, o aprendizado escolar deve ser adaptado ao nível no qual se encontra cada criança.

A segunda grande posição teórica define que aprendizado é desenvolvimento, que são processos inseparáveis que coincidem em todos os pontos. Vygotski (2007) apresenta como exemplo para esta teoria os estudos sobre a reflexividade, embora isso não nos pareça claro, o que deixa essa grande posição teórica um tanto vaga.

A terceira grande posição teórica supera os extremos existentes entre as duas anteriores, combinando-as e afirmando que o desenvolvimento depende de dois processos diferentes que se influenciam: a maturação (desenvolvimento do sistema nervoso) e o aprendizado (processo de desenvolvimento em si). Vygotski

(2007) destaca três aspectos nesta posição teórica e os considera novos: a combinação de dois pontos de vista aparentemente opostos, mas que têm algo em comum; os dois processos que constituem o desenvolvimento são mutuamente dependentes, pois o aprendizado estimula a maturação; o aprendizado tem amplo papel no desenvolvimento da criança, e esse é o mais importante aspecto.

As três posições são rejeitadas por Vygotski, mas o autor (2007) propõe uma visão mais adequada da relação entre aprendizado e desenvolvimento, a partir da terceira visão: o aprendizado se adianta ao desenvolvimento, pois o estimula e em contra partida o desenvolvimento possibilitará novo aprendizado.

Este autor acredita que o jogo é o meio básico ao desenvolvimento das crianças e que o brincar cria, na criança, uma ZDP que é conceituada como:

A distância do nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros capazes (VYGOTSKI, 2007, p. 97).

De acordo com Vygotski (2007), aquilo que uma criança é capaz de realizar sozinha determina seu nível de desenvolvimento real, mas o que ela é capaz de imitar vai muito além de suas capacidades. Apesar de já estar no seu nível de desenvolvimento são habilidades que ainda não estão maduras, mas o estímulo da prática desenvolvida por seus pares faz com que a criança não fique limitada às suas potencialidades e ultrapasse o que já sabe.

Baquero (1998) aponta algumas complementações da ZDP. Para ele, nem toda situação de interação com pessoas mais experientes geram desenvolvimento. Segundo Baquero (1998), para a aprendizagem levar ao desenvolvimento, precisa operar sobre “as conquistas de desenvolvimento ainda em aquisição” (BAQUERO, 1998, p. 99). Para que as aprendizagens escolares levem ao desenvolvimento, é importante que o professor esteja atento aos momentos de interação entre as crianças e seus pares mais experientes.

Trabalhar na ZDP permite atuar no desenvolvimento de aprendizagens que ainda não estão consolidadas, mas que estão a caminho e serão estimuladas na relação com o outro e com o meio. A compreensão da ZDP deve levar a reavaliação do papel da imitação no aprendizado. Baquero (1998) afirma que o auxílio

desempenhado por outra pessoa, seja criança ou adulto, mais experiente, “gera uma relação dinâmica entre aprendizagem e desenvolvimento” (BAQUERO, 1998, p. 98).

A imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. A aprendizagem da fala, a aprendizagem na escola se organiza amplamente com base na imitação. Porque na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob a sua orientação. O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo. Por isso a zona de desenvolvimento imediato, que determina esse campo de transições acessíveis à criança, é a que representa o momento mais determinante na relação da aprendizagem e do desenvolvimento (VYGOTSKI, 2001, p. 331).

Segundo Vygotski (2007), o aprendizado escolar é sistematizado, mas é preciso determinar o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial para então, trabalhar na ZDP de cada criança.

Aquilo que a criança realiza sob orientação de outra pessoa mais experiente ou por imitação, logo será desempenhado sem que precise de auxílio. Para Fernandes (2007),

(...) só é possível imitar aquilo que está na zona de potencialidades intelectuais. (...) a demonstração de como se faz a levará à solução. Contudo, se a criança ainda não for capaz de dominar técnicas mais apuradas, a demonstração não fará com que o pensamento dê um passo nessa direção, ou seja, para imitar é preciso ter alguma possibilidade de passar para além do que já se sabe fazer, para o que não se sabe fazer. A criança, ao fazer algo em colaboração, sempre pode fazer mais do que sozinha (FERNANDES, 2007, p. 5).

Conforme Vygotski (2007), a imitação é uma atividade promotora da aprendizagem porque, através dela, as crianças “vão muito além dos limites de suas próprias capacidades”. O autor concebe a imitação como um processo que facilita a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento. De acordo com Fernandes:

(...) a imitação desencadeia toda uma série de funções que se encontram em fase de amadurecimento, fortalecendo e crescendo habilidades que até então não estavam afloradas (...). O aprender imitando significa que a criança não aprende sozinha, que ela precisa de outras pessoas para aprender. (...) No processo de ensino, é preciso ter clareza que na idade escolar toda matéria sempre exige mais da criança do que ela pode dar, ou seja, na escola a criança desenvolve uma atividade que a obriga a colocar-

se acima de si mesma. Por isso, é necessário que o professor ensine não o que a criança é incapaz de aprender, ou o que já faz sozinha, mas deve lhe ensinar o que ela pode aprender em colaboração, via imitação (FERNANDES, 2007, p. 1).

A autora compreende que, na educação escolar, a imitação ainda é tratada como “o fazer igual a alguém de maneira mecânica, não representando as possibilidades cognitivas do sujeito” (2007, p. 1). Defende uma visão mais ampla da imitação como fator intrínseco ao processo de aprendizagem, decisivo para o alcance do conhecimento e afirma que “a atividade humana não se limita a reproduzir ações, mas, também, diante das experiências vividas, é capaz de reelaborá-las e de estabelecer novas combinações, que levam à produção do novo” (FERNANDES, 2007, p. 11), não se tratando de simples cópia do que vivenciam, mas, sim, de uma recriação. Conforme Damiani:

a imitação constitui-se, então, em uma atividade essencial na aprendizagem. Ela possibilita que se adquira os meios para o desenvolvimento de algo novo (...) processo que envolve muito mais do que mera cópia, já que implica em uma reconstrução interna de operações externas, onde o sujeito desempenha um papel ativo (DAMIANI, 2000, p. 3).

Conforme Negrine (2002, p. 74), a imitação representa “um indicativo significativo do processo de maturação, ou seja, a criança que é capaz de imitar coisas que acontecem ao seu redor está a indicar que as modalidades perceptivas estão se desenvolvendo de forma saudável”. A atividade imitativa também pode indicar o nível de desenvolvimento no qual se encontra uma determinada aprendizagem. A partir da observação do grau de dificuldade encontrado pela criança, é possível perceber se está evoluindo ou não e definir a forma de intervenção mais adequada para promover o desenvolvimento.

A imitação é um ingrediente fundamental no processo de aprendizagem. As crianças colocadas em situações espontâneas, isto é, em situações pedagógicas em que se permite que elas explorem e interajam com materiais e objetos variados, costumam servir de modelo aos seus pares. Também, nessas situações, copiam modelos dos iguais que interagem com elas no mesmo espaço onde se realiza uma determinada atividade. (NEGRINE, 2002, p. 70).

No âmbito do brincar, os modelos inicialmente imitados servirão de base para a realização de novas atividades e o desenvolvimento de ideias. Quanto mais ricos e

mais variados forem esses modelos, maior será a possibilidade de criação das crianças por meio da imitação.

Considera-se a atividade imitativa fundamental para o aprendizado e para o desenvolvimento das crianças, mas percebe-se que, no âmbito escolar de realização desta pesquisa, a imitação ainda é vista como uma prática negativa. Faz-se necessário um estudo teórico sobre a imitação para reavaliar seu papel e levar à adoção de outras práticas pedagógicas, diferentes das atuais.

A seguir, serão abordadas as interações entre meninos e meninas, apresentando o conceito de gênero e algumas características das brincadeiras de cada grupo.

4 AS INTERAÇÕES ENTRE MENINOS E MENINAS

O professor de referência, competente para o planejamento, a execução – com as devidas intervenções – e a avaliação das atividades em Educação Física, possui, diante de sua tarefa pedagógica no decorrer desta disciplina, uma série de elementos para os quais deve direcionar a sua atenção (o jogo e as suas peculiaridades, a imitação, os conflitos entre os pares, dentre outros). Um desses elementos refere-se às (possíveis) interações entre meninos e meninas.

Ao buscar autores que estudam sobre as relações de gênero nas brincadeiras infantis, encontra-se muitos textos voltados para a sexualidade infantil e para a construção da identidade de gênero. Esta esfera não será tratada aqui, porque se acredita que a escolha sexual pertence ao sujeito, que tem o direito de assumi-la desde a infância. O comportamento infantil não deve ser julgado quanto às suas representações, a professora deve destacar as potencialidades de cada criança e promover a ampliação de seu vocabulário psicomotor, mas, sempre que necessário, deve abrir espaço para as discussões geradas sobre o tema.

Diversos autores conceituam gênero, de acordo com Finco (2003, p. 91), “é a construção social que uma dada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres”. Para Wanderlind et al. (2006, p. 264), é definido como “comportamentos atuais, preferências e atitudes juntamente com expectativas da sociedade, formando uma relação entre comportamento individual e normas prescritas culturalmente”. Segundo Betinardi (2008, p. 7), “se refere aos processos sociais, históricos e psicológicos pelos quais se estruturam e produzem a feminilidade e a masculinidade” e para Scott (1989, p. 21), “é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos”. Ambos afirmam que o gênero é construído culturalmente, a partir de expectativas, normas e relações que definem o que é aceito socialmente para cada sexo.

Machado et al. (2010, p. 1) dizem que gênero “é como se representa na sociedade as diferenças percebidas entre os sexos” e ainda diferencia um do outro, dizendo que gênero define homens e mulheres a partir das características psicossociais e que sexo define masculino e feminino a partir de aspectos biológicos/reprodutivos. Desta forma, entende-se gênero como a representação social construída para expressar características que definem culturalmente homens e mulheres.

Hanish e Fabes (2014) afirmam que, por volta dos três anos de idade, as crianças começam a formar a sua identidade de gênero e já são conscientes dos comportamentos esperados para os meninos e para as meninas. Portanto, a partir desta idade, passam a compreender o que é socialmente aceito para cada gênero e a utilizar nas suas brincadeiras aquilo com que se identificam. Carvalho et al. (1993) afirmam que as diferenças de gênero relacionadas ao sexo surgem a partir dos quatro anos, quando os meninos tendem a evitar brincadeiras relacionadas às meninas e passam a sofrer mais pressão social. As diferenças relacionadas às atividades lúdicas começam por volta de doze meses de idade e ficam mais explícitas por volta dos quatro anos.

De acordo com Kishimoto (2008), os brinquedos e as brincadeiras são importantes para a construção da identidade de gênero das crianças, pois elas fazem suas escolhas por gênero e por sexo, criando estereótipos. Essas escolhas são dirigidas pelos contextos nos quais a criança está inserida, sobretudo, o familiar. A autora fala que são os pais que escolhem os primeiros brinquedos e, assim, constroem o primeiro ambiente de brinquedos da criança.

Vianna e Finco (2009) afirmam que as preferências dos meninos e das meninas não são características de origem biológica, elas são construídas social e historicamente, portanto, as diferenças entre os gêneros não podem ser justificadas com explicações biológicas, anatômicas ou fisiológicas. As autoras explicam que o gênero remete a ideias e valores sociais de organização e de transformação e que a escola tem importante papel neste processo, pois, com o início da escolarização, as crianças passam a conviver com um grupo social diferente e mais amplo que o núcleo familiar. Nessa fase, “o corpo ganha destaque: os gestos, os movimentos e as posturas são alinhavados socialmente; ganham determinado lugar e uma imagem, segundo padrões de conduta e valores culturais em que cada criança se insere” (VIANNA e FINCO, 2009, p. 3). Assim, é possível dizer que a autoimagem e a identidade de gênero são uma construção social, elaborada na interação com os pares e com os adultos, seguindo padrões de determinada sociedade e cultura.

Geralmente, meninos e meninas buscam pares do mesmo gênero para realizarem suas brincadeiras. Essa aproximação ocorre porque está relacionada com alguns fatores, entre eles, a necessidade de compartilhar com um semelhante do mesmo espaço de brincadeira. Essa necessidade inicia o “processo de socialização da criança, tanto na comunicação que evolui paulatinamente, como na

aquisição de habilidades de cada um” (NEGRINE e NEGRINE, 2010, p. 142). Isso acontece, de acordo com Negrine e Negrine (2010), porque meninos preferem brincadeiras de luta ou aquelas que representem heróis infantis e meninas gostam mais de brincadeiras que representem a rotina de casa ou princesas de histórias infantis. Em ambos os exemplos, percebe-se o componente simbólico na estrutura da brincadeira, mas também se percebe o componente sociocultural no seu conteúdo. Segundo os autores, “isso determina que o primeiro fique subordinado ao segundo e não ao contrário” (NEGRINE e NEGRINE, 2010, p. 139), portanto, as crianças representam em suas brincadeiras aquilo que percebem no meio social que foi construído culturalmente no contexto em que vivem.

A partir da brincadeira livre, a criança constrói sua identidade, pois atua “descompromissada em relação a juízos de valores e desvincilhada de rótulos atribuídos a certos estereótipos de comportamento” (NEGRINE e NEGRINE, 2010, p. 139). Segundo os autores, o ato de brincar pode ser analisado a partir das relações de gênero, mas o ponto principal desta análise deve ser o conteúdo do jogo, que é diferente entre meninos e meninas. A questão a ser discutida deve ter seu foco no conteúdo das brincadeiras e não na construção da identidade de gênero.

Finco (2003) diz que, ao analisar o conteúdo da brincadeira de meninos e de meninas, verifica-se a relação que as crianças desenvolvem entre si, como constroem a cultura infantil e se há reprodução ou transgressão das regras impostas socialmente. Louro (1997) afirma que:

Homens e mulheres certamente não são constituídos apenas através de mecanismos de repressão e censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que *instituem* gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas, *apropriadas* (e, usualmente, diversas) (LOURO, 1997, p. 41, grifos da autora).

Meninos e meninas têm experiências diferentes durante a infância e isso desenvolve habilidades e interesses diferentes. De acordo com Hanish e Fabes (2014), as crianças preferem brincar com pares que se parecem consigo, que têm interesses ou comportamentos em comum, e assim, com o tempo formam-se os vínculos sociais a partir das interações que estimulam ou desestimulam comportamentos específicos de cada criança. Algumas atitudes das crianças serão desenvolvidas porque são aceitas por seus pares e outras serão inibidas por não se

encaixarem no grupo de convívio. Essa convivência faz com que os indivíduos deste grupo tornem-se mais próximos e identifiquem-se uns com os outros, mantendo-os unidos durante as brincadeiras.

Nas situações lúdicas, “os meninos manifestam maior interesse pelo poder, pelo prestígio e pelo controle das situações. As meninas valorizam a imagem do corpo, as vestimentas, a beleza dos seres e das coisas e interessam-se pelas atividades domésticas” (KISHIMOTO, 2008, p. 211). Wanderlind et al. (2006) dizem que as meninas costumam brincar mais de faz-de-conta do que os meninos.

Machado et al. (2010) afirmam que a maioria dos meninos alcança melhores resultados no exercício por serem mais rápidos e fortes e, por isso, recusam-se a brincar com as meninas. Elas, por sua vez, apesar de gostarem de participar das atividades mistas, sentem-se excluídas ou têm medo de machucarem-se. Segundo Wanderlind et al. (2006), a segregação no brincar infantil está relacionada ao fato de os meninos não aceitarem a influência das meninas, baseada na argumentação e na persuasão, e as meninas, não aceitarem a dos meninos, baseada na força física. Normalmente, as crianças alegam que o autoritarismo do gênero oposto é o responsável pela segregação entre meninos e meninas. Eles dizem que meninas discutem muito e estão sempre questionando. Elas falam que meninos tentam impor sua vontade sem dialogar. Neste empasse, ambos os gêneros saem perdendo, pois na interação com o outro, é possível construir muitas aprendizagens.

Segundo Sager e Sperb (1998), o gênero e o contexto da brincadeira influenciam nas interações e nos conflitos entre as crianças. Os autores dizem que meninos envolvem-se em conflitos, mais nas brincadeiras de faz-de-conta e nas que possuem regras preestabelecidas.

O aparecimento de conflitos, de acordo com Sager e Sperb (1998), é mais comum entre as meninas com brinquedos estruturados, que representam a realidade do mundo adulto e com a utilização dos jogos de construção. Os meninos apresentam poucos conflitos com este tipo de material ou com sucata, mas materiais naturais, acadêmicos ou a falta de materiais gera mais conflitos entre eles por causa da necessidade de negociações.

Negrine e Negrine (2010) alertam para o fato de que existem crianças que transitam muito bem nos espaços dominados pelo sexo oposto, meninos que são bem aceitos entre as meninas e meninas que participam das brincadeiras dos meninos sem problemas. Os autores afirmam que, na análise do jogo das meninas,

percebe-se que sua trajetória é ativa, mas que esta não é uma característica do conteúdo de suas brincadeiras, já nas brincadeiras dos meninos, verifica-se que o conteúdo é conduzido de forma mais dinâmica.

Os momentos de brincadeiras em grupos mistos são momentos ricos para o desenvolvimento das crianças, considerados por Finco (2003) como importantes para a construção de uma relação não-hierárquica, uma relação de respeito entre os gêneros. As brincadeiras em grupo misto configuram-se como um momento precioso de interação entre as crianças, um lugar de negociação.

Desta forma, a interação entre meninos e meninas nas brincadeiras proporcionam a aprendizagem e o desenvolvimento para ambos os gêneros. As meninas e os meninos que têm a oportunidade de participarem das mesmas brincadeiras aprendem a expor suas preferências, negociar e respeitar as opiniões dos colegas. Essas crianças desenvolvem respeito e tolerância para com as demais e, ainda, tornam-se mais independentes e autônomas na relação com o gênero oposto.

O próximo capítulo explica o Procedimento Metodológico utilizado nesta intervenção, expondo seus componentes, a abordagem metodológica, os instrumentos de coletas de dados e o procedimento de análise.

5 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Este estudo leva em consideração a abordagem metodológica da pesquisa intervencionista do tipo pedagógica. Segundo Damiani et al. (2013), a pesquisa do tipo intervenção pedagógica é aquela por meio da qual o pesquisador planeja e intervém, com a intenção de produzir avanços e, posteriormente, avalia os efeitos produzidos. Em seu relato de pesquisa, deve contemplar dois componentes principais:

O **método da intervenção** deve ser descrito pormenorizadamente, explicitando seu embasamento teórico. (...) Aqui, o foco do autor do relatório deve estar voltado somente à sua atuação como professor (agente da intervenção). O **método de avaliação da intervenção** tem o objetivo de descrever os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados para capturar os efeitos da intervenção. (...) tendo o foco na atuação do autor como pesquisador. A avaliação da intervenção (...) é igualmente composta por dois elementos: os achados relativos aos efeitos da intervenção sobre seus participantes e os achados relativos à intervenção propriamente dita (DAMIANI et al.,2013, p. 62, grifos dos autores).

Na sequência, explicar-se-á cada uma das partes citadas acima. O método da intervenção terá como referência a abordagem da Psicomotricidade Relacional e apresentará o desenvolvimento das aulas, o contexto da pesquisa e os sujeitos que participarão da intervenção. O método de avaliação da intervenção descreverá os instrumentos de coleta de dados utilizados e o processo de análise desses dados.

5.1. Método da intervenção

As aulas de Educação Física foram propostas por meio da metodologia da Psicomotricidade Relacional. De acordo com Negrine (2002), nesta proposta, as aulas apresentam três momentos: a entrada, o desenvolvimento e a saída. A sessão de 60 minutos deve ser dividida entre os três rituais citados, de acordo com os objetivos e a finalidade da prática que se propõe, mas, a maior parte do tempo é destinada para o ritual do segundo momento (desenvolvimento).

O momento de entrada, de acordo com Negrine (2002), é o momento inicial, no qual o professor reúne as crianças em círculo, combina a aula, incentiva as crianças a falarem do que pretendem brincar, estimula para a brincadeira e esclarece a organização do ambiente. É importante que o direito de falar seja

respeitado e o professor deve garantir esse direito, além de informar o que pode ser feito durante a sessão – que é livre, desde que dentro das combinações previamente acordadas.

O desenvolvimento refere-se à aula propriamente dita, de acordo com Negrine (2002), é o momento no qual a brincadeira acontece e o professor faz as intervenções necessárias para promover a evolução das crianças de uma brincadeira para outra, para facilitar seu desenvolvimento ou para mediar conflitos. É interessante que, no início desse momento, o professor desafie as crianças a realizarem alguma atividade, mas sem conduzir para uma brincadeira específica. A brincadeira não-dirigida pelo professor faz com que a criança “acione o tempo todo mecanismos de pensamento, seja para realizar movimentos técnicos ou simbólicos, seja para imitar os iguais, seja para experimentar novas situações” (NEGRINE, 2002, p. 152).

O momento de saída, o fechamento, tem início quando o professor anuncia que a aula acabou, solicita que os alunos ajudem a guardar o material e reúne as crianças em círculo (NEGRINE, 2002). É de fundamental importância porque é nesta ocasião que as crianças narram, uma de cada vez, as brincadeiras que realizaram e o professor aponta outras possibilidades para as dificuldades encontradas. É importante que se realize no mesmo local do primeiro momento e se mantenha a formação em círculo.

A intervenção pedagógica do professor deve estar presente em todos os momentos. Ela não se restringe apenas ao desenvolvimento, mas, nesta pesquisa, o foco da atuação docente esteve centrado neste momento.

Os sujeitos desta intervenção foram os alunos do Ensino Fundamental nos anos de 2015 e 2016, contemplando 18 alunos na primeira turma e 19 na segunda. Limitou-se àqueles que estavam cursando o primeiro ano no período de intervenção e excluiu-se as crianças que não desejaram participar e aquelas cujos responsáveis não concordaram com as condições expressas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de acordo com o Apêndice A⁴.

A abordagem dos responsáveis por cada criança e a assinatura do TCLE por esses mesmos responsáveis, foi realizada em uma reunião na escola, previamente

⁴ O TCLE, apêndice A, possui o título inicial utilizado até o momento da qualificação do projeto de intervenção, portanto diferente do que se utiliza atualmente no relatório crítico-reflexivo.

agendada, na qual foram informados sobre a pesquisa, contemplando os objetivos e a metodologia que seria utilizada.

A sessão de Psicomotricidade Relacional tornou-se parte da rotina semanal das crianças. A cada aula foram apresentados materiais diferentes, de acordo com a metodologia proposta.

Em todas as aulas as crianças foram recebidas na porta da sala e convidadas para sentarem-se em almofadas no chão com formação em círculo. Neste momento da entrada, foi relatada a forma como seria desenvolvida cada aula, combinado o espaço para a brincadeira, geralmente a quadra da escola, e apresentados os materiais. As crianças foram incentivadas a falarem sobre as brincadeiras que pretendiam realizar. No desenvolvimento, as crianças criavam as suas brincadeiras com os materiais disponibilizados para aquela aula. As crianças escolheram suas brincadeiras motivadas pelo interesse no material disponível e nas brincadeiras realizadas por outras crianças. Na saída, foram reunidas em círculo novamente, relataram suas brincadeiras e conversaram sobre alguns pontos observados durante as brincadeiras. Neste momento as crianças foram estimuladas a falarem e incentivadas a escutarem enquanto outra criança falava.

Os momentos de entrada e de saída tinham cerca de 15 minutos cada um e o momento do desenvolvimento, 30 minutos. As oito primeiras aulas foram desenvolvidas com o grupo que estava cursando o primeiro ano no final de 2015 e as oito aulas seguintes, com o grupo que frequentava o primeiro ano no começo de 2016.

No primeiro momento da primeira aula, foi explicada a metodologia para as aulas de Educação Física, o local das aulas e o material do dia. Foi esclarecido que as aulas seriam realizadas na quadra e que haveria duas caixas, uma com materiais pulsionais e outra com materiais de construção de diversos modelos e tamanhos. As crianças foram questionadas sobre as brincadeiras que iriam realizar. As brincadeiras mais citadas foram com corda e com bambolê. Um menino disse que não precisavam de materiais para brincar e citou uma brincadeira. No segundo momento as crianças utilizaram material de encaixe, bambolê e bolas de meia. Organizaram-se em pequenos grupos separados por gênero. Algumas demoraram muito tempo para decidir como iriam brincar. No último momento as crianças foram questionadas sobre as brincadeiras que realizaram.

Na segunda aula foram disponibilizados materiais relacionais e de encaixe. Houve poucas interações e alguns conflitos por causa do material que era restrito e com poucas unidades de cada. Ao final, as crianças relataram interações para ensinar brincadeiras para outras crianças e brincadeiras sem materiais. Algumas sugeriram brincadeiras para a próxima aula.

Na terceira aula foram disponibilizados materiais gráficos. A aula começou com uma conversa sobre as brincadeiras preferidas de cada um. Após os relatos, as crianças foram convidadas a desenharem a brincadeira que descreveram. Receberam cartolina, pincel e tinta. No segundo momento as crianças pintaram suas brincadeiras preferidas. As interações entre gêneros ocorreram com frequência e a atividade imitativa também. No terceiro momento cada criança relatou seu desenho, explicou para o grupo e respondeu algumas perguntas.

Na quarta aula foram disponibilizados materiais de todos os tipos. Observou-se a atividade imitativa em algumas situações e poucas interações entre gêneros. Também ocorreu evolução de uma brincadeira para outra e troca de brincadeira com a chegada do outro gênero. No último momento, as crianças relataram como começaram suas brincadeiras e as interações entre gêneros. Depois de ser questionada, a maioria das crianças concordou que era possível brincarem juntos.

Na quinta aula, os materiais eram relacionais e pulsionais. A atividade predominante nesta aula foi pular corda. Foram estabelecidas interações entre os gêneros em algumas brincadeiras. No momento final dessa aula as crianças foram questionadas sobre o porquê de meninos e meninas brincarem separados.

Na sexta aula, a partir das respostas das crianças sobre a segregação de gêneros na aula anterior, sugeriu-se que a organização dos grupos fosse mista com líderes que orientariam as brincadeiras durante um período e depois seriam trocados para outro grupo. As crianças gostaram da ideia e organizaram três grupos com seis membros, sendo metade de cada sexo. Cada grupo elegeu seu líder e determinou o espaço onde brincaria. Os líderes orientaram as brincadeiras por um tempo determinado pela professora e ao sinal trocaram de grupo até retornarem ao seu grupo original. Não foi disponibilizado material para as brincadeiras. Houve interações e alguns conflitos entre os gêneros. Ao final, as crianças falaram sobre as brincadeiras e algumas afirmaram que se identificaram mais com um dos líderes. Outras disseram que o tempo era pouco e que a brincadeira acabava muito cedo. Os

líderes relataram que em alguns grupos era melhor ou mais fácil brincar. Também foram questionadas sobre os conflitos gerados pela disputa por liderança.

Na sétima aula, houve a ocorrência da atividade imitativa para demonstrar os movimentos e auxiliar outras crianças. No início da aula as crianças continuaram em pequenos grupos separados, brincando com materiais diferentes, mas após questionamentos sobre tal divisão passaram a interagir. No final da aula, as crianças foram questionadas sobre a experiência de aprender algo novo com o auxílio de um colega.

Na oitava aula, foram disponibilizados materiais dos quatro tipos. Nessa aula repetiu-se a dinâmica da sexta aula, com grupos mistos e liderança definida pelo grupo. Formaram-se três grupos mistos e os líderes definiram com seu grupo o material que seria utilizado. Ao sinal da professora, todos deveriam juntar o material para que a criança líder colocasse de volta no lugar e escolhesse o material que iria utilizar com o próximo grupo. Aos poucos perceberam que os grupos que decidiam primeiro conseguiam pegar, geralmente, aquilo que haviam escolhido, enquanto os grupos que demoravam mais ficavam com poucas opções. Em algumas ocasiões foi possível perceber que apesar de estarem brincando da mesma brincadeira, não estavam brincando juntos, havia uma separação entre meninos e meninas. No momento da saída, a questão central foi a organização da brincadeira. Também foram questionadas sobre os momentos nos quais brincavam no mesmo local, mas de brincadeiras diferentes e surgiram as separações entre brincadeiras de meninos e de meninas. Ao final as crianças opinaram sobre as aulas de Educação Física com esta metodologia.

No primeiro momento da nona aula, as crianças sentaram-se em almofadas no chão, no centro da sala, com formação em círculo. Por ser a primeira aula com o grupo, foi explicada a metodologia que será utilizada nas aulas de Educação Física, o local das aulas e o material dessa aula (pulsionais, de construção e relacionais). Também foi explicado que a cada aula serão alterados os materiais, tendo maior variedade em algumas e podendo ter apenas um tipo em outras. Os bambolês foram o centro das atenções nesta aula. Algumas crianças brincaram sozinhas e outras dividiram os bambolês. Dividiram-se em grupos nos quais uns imitavam os outros. As crianças espalharam-se pelo espaço definido para a aula e em alguns momentos havia grupos mistos e em outros grupos por gênero. Ao final, foram questionadas

sobre as dificuldades encontradas nas brincadeiras com bambolê e sobre como tentaram aprender.

No primeiro momento da décima aula, foi explicado que será utilizado somente material pulsional (cordas e bambolês) e que teriam que dividir o material e inventar brincadeiras. As crianças foram questionadas sobre os tipos de brincadeiras que poderiam fazer com esses materiais e surgiram várias respostas. Esta aula foi bem dividida, os meninos realizaram uma brincadeira e as meninas brincaram em outra parte da quadra. As crianças foram indagadas, no momento final da aula, sobre suas brincadeiras, sobre a formação dos grupos e as interações entre os gêneros e a falta delas.

Na décima primeira aula, os materiais foram pulsionais, de construção e relacionais. Foi explicado que o local destinado às brincadeiras seria o gramado, devido ao sol forte na quadra. Nessa aula as crianças brincaram juntas, não houve separação por gênero. A conversa, no momento da saída, foi sobre a evolução das aprendizagens e a ajuda dos colegas mostrando como se faz. Também foi debatida a interação entre gêneros, o interesse de algumas meninas pela brincadeira dos meninos e a atitude negativa de alguns meninos.

Na décima segunda aula os materiais foram apenas os de construção e os relacionais e, mais uma vez, o local destinado às brincadeiras foi a grama devido ao sol forte na quadra. A maioria das crianças sentou-se em volta da caixa com os jogos de construção. Nesse grupo havia crianças brincando juntas e outras sentadas juntas, mas realizando brincadeiras diferentes. As crianças que estavam com fantoches (material relacional) espalharam-se pelo espaço determinado, mas nos dois casos não houve separação por gênero. Ao final da aula, as crianças foram questionadas sobre o porquê de algumas crianças brincarem bem próximas, mas de brincadeiras diferentes. As respostas foram várias, mas as mais frequentes foram porque queriam sentar juntos ou utilizar o mesmo material, mas não queriam realizar a mesma brincadeira.

Na décima terceira aula, o material disponível foi dos tipos pulsional e relacional. A maioria dos meninos brincou com os materiais relacionais. Utilizaram chapéus e máscaras para brincar de super-heróis. As meninas brincaram com as cordas, tentando pular individualmente ou com algumas colegas manejando para que as outras pulassem. Foram relatadas algumas dificuldades enfrentadas pelas

crianças no desenvolvimento de algumas brincadeiras, a ajuda de outras para sua evolução e a criação de novas brincadeiras.

No primeiro momento da décima quarta aula foi explicado que seria na sala, por causa da chuva. Foi combinado que não seria possível realizar brincadeiras de correr. As crianças citaram algumas possibilidades de brincadeiras com o material disponível. No início o quadro chamou bastante atenção. Os materiais de construção também foram bastante utilizados. A interação entre os gêneros ocorreu apenas no quadro. Os materiais eram gráficos, de construção e relacionais. No final, foram questionadas sobre a criação de brincadeiras, a utilização de alguns materiais para substituir a falta de outros indisponíveis e a limitação do espaço.

Na décima quinta aula, foram oferecidos materiais pulsionais e de construção. As meninas criaram brincadeiras utilizando as cordas e os bambolês. Alguns meninos também brincaram com os bambolês e outros com as bolas de meia. As crianças interagiram nas brincadeiras com bambolês. A conversa foi sobre as brincadeiras realizadas e sobre a importância de observar e imitar os outros para aprender ou fazer melhor alguma ação.

Na décima sexta aula, a atividade imitativa ocorreu em várias brincadeiras. As interações entre meninos e meninas foram mais frequentes durante brincadeiras de correr, de pegar, de pular corda e com os bambolês. Os materiais eram pulsionais, de construção e relacionais. Foram questionadas sobre as brincadeiras realizadas sem materiais e a interação dos meninos e meninas. As crianças disseram que quando usam os materiais as brincadeiras são de meninas ou de meninos, mas que as brincadeiras sem materiais são de ambos os gêneros. As crianças também opinaram sobre as aulas de Educação Física.

O espaço definido para a aula facilitou a observação e as intervenções por ser delimitado e restringir a dispersão das crianças. Algumas aulas foram realizadas na sala porque estava chovendo e a escola não possui espaço apropriado para a brincadeira nos dias de chuva.

A autonomia das crianças na organização e na criação de brincadeiras favoreceu a imitação em todas as aulas e promoveu a interação entre os gêneros em algumas aulas.

5.2. Método de Avaliação da intervenção

Segundo Damiani et al. (2013), a avaliação da intervenção, neste tipo de pesquisa, deve descrever os instrumentos de coleta e análise de dados e justificar sua utilização, bem como, analisar os resultados produzidos. Os instrumentos da coleta de dados para a avaliação desta pesquisa qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1982) foram: a observação e o grupo focal.

A observação, segundo Lakatos e Marconi (2010), é uma técnica na qual se utiliza os sentidos para a obtenção de determinados aspectos da realidade, examinando fatos ou fenômenos que se deseja estudar. Para as autoras, a observação é sistemática quando utiliza instrumentos para a coleta dos dados observados e o observador sabe o que procura. Quanto à atuação, é definida como observação participante, quando o observador está próximo e participa das atividades do grupo.

Negrine (1999) afirma que a observação é um instrumento de coleta de dados valioso, seu registro deve ser descrito detalhadamente para facilitar a análise das informações, porém, deve ser isento de juízo de valores. Para o autor, a observação deve seguir algumas pautas (Apêndice B) para que o investigador não se afaste do seu objeto de pesquisa. A pauta de observação “deve ser contínua e sistemática com a função de registrar determinados fenômenos ou comportamentos. Para tanto é necessário que seja: a) intencionada: com objetivos determinados; b) sustentada: guiada por um corpo de conhecimentos” (NEGRINE, 1999, p. 67).

As observações realizaram-se durante todo o processo de desenvolvimento das aulas de Educação Física sob o enfoque da Psicomotricidade Relacional. Foi atribuída maior atenção ao momento do desenvolvimento porque as observações tiveram como foco a ocorrência da atividade imitativa das crianças e as interações entre meninos e meninas nas brincadeiras.

Observou-se, fundamentalmente, a trajetória lúdica das crianças. Esta se caracteriza como “a passagem de uma brincadeira para a outra” (NEGRINE e NEGRINE, 2010, p. 116).

O grupo focal, de acordo com Gondim (2003), é uma técnica intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade e sua unidade de análise é o próprio grupo. Podem ser grupos focais vivenciais, nos quais o alvo da análise são os processos internos ao grupo e pode estar subordinado ao propósito da orientação prática. Este propósito está “centrado no entendimento específico da

linguagem do grupo, nas suas formas de comunicação, preferências compartilhadas e no impacto de estratégias (...)” (GONDIM, 2003, p. 152).

De acordo com Dias (2000, p. 5), o grupo focal “visa à geração de idéias (sic) e opiniões espontâneas” e é muito favorável quando a pesquisa envolve crianças. É importante que todos participem espontaneamente e sem coação. Para a autora, a interação existente nesta técnica instiga novas opiniões porque a manifestação de alguns sujeitos pode provocar a participação de outros.

Segundo Gomes (2005), a interação, a estimulação a partir das falas dos demais participantes, o enriquecimento das informações proporcionado pelo debate, a segurança por estar entre sujeitos em condição de igualdade e a aproximação entre investigador e sujeitos são algumas das vantagens do grupo focal e “por essas características, os entrevistados de grupo focal permitem ao investigador testemunhar a discussão dinâmica e interativa sobre os tópicos enfocados” (GOMES, 2005, p. 282).

Nesta pesquisa, o grupo focal aconteceu no terceiro momento das aulas. Nessas ocasiões, a professora de referência perguntava os motivos que levaram as crianças a desenvolverem determinadas brincadeiras ou mudarem de uma para outra, sobretudo, quando foi observada a possibilidade da atividade imitativa entre as crianças e as interações entre meninos e meninas.

Na Tabela abaixo, denominada tempo destinado aos instrumentos de coleta de dados, observa-se a distribuição das aulas e da carga horária utilizada nas observações e nos grupos focais.

Tabela 1- Tempo destinado aos instrumentos de coleta de dados

	Observação	Grupo Focal
Aulas utilizadas	16	16
Carga horária total	8h	5h20

Fonte: Autora

As observações totalizaram oito horas e foram positivas, pois, a partir delas, percebeu-se as interações entre as crianças e a ocorrência da atividade imitativa. Cada grupo focal foi um espaço de troca entre as crianças e delas com a professora e somaram cinco horas e vinte minutos. Os dois instrumentos de coleta de dados foram úteis, ambos evidenciaram o que se buscava avaliar no objetivo desta

intervenção, mas em alguns momentos pareceram insuficientes, principalmente, as observações. Ao realizar alguma intervenção em um pequeno grupo, a professora acabava perdendo a visão geral do grupo e, possivelmente, deixava de perceber alguma ação que estava sendo realizada com outras crianças.

Para a análise dos dados desta pesquisa, foi utilizado o procedimento de análise textual discursiva.

(...) a análise textual qualitativa pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do *corpus*, a *unitarização*; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (MORAES, 2003, p. 192, grifos do autor).

Segundo Moraes (2003), na análise textual discursiva, o objetivo é descrever e interpretar sentidos e significados a partir dos materiais analisados, atingindo uma compreensão cada vez mais profunda dos significantes dos fenômenos estudados. Desta forma, a seguir, apresenta-se as categorias que surgiram da análise dos dados obtidos.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O procedimento de análise resultou nas seguintes categorias que emergiram dos dados: Organização da brincadeira, Desenvolvimento da brincadeira e Avaliação das aulas de Educação Física. Tais categorias serão apresentadas na sequência.

6.1. Organização da brincadeira

Esta categoria de análise contempla o surgimento das brincadeiras, a formação de grupos e interações entre meninos e meninas, e as situações problema: conflitos, dificuldades e soluções.

6.1.1. Surgimento das brincadeiras

Esta subcategoria aborda as brincadeiras que despertaram o interesse das crianças, as brincadeiras criadas a partir do faz-de-conta, as brincadeiras inventadas para o exercício e como começaram as brincadeiras.

Algumas brincadeiras despertaram o interesse das crianças pela ação realizada por outras crianças ou pela criação de uma nova brincadeira. O interesse também surgiu por causa dos materiais utilizados que, algumas vezes, ocasionaram a troca de brincadeira, o que é comum quando a criança possui materiais variados e espaço disponível. Nestas condições, ela brinca de muitas coisas e “o papel inicial que assume no jogo serve de modelo a outras crianças, que, ao imitá-la, também mudam de jogo, tornando assim a atividade lúdica entre iguais de influência mútua e interativa” (NEGRINE e NEGRINE, 2010, p. 118).

Algumas crianças tiveram sua atenção despertada pelas brincadeiras realizadas, porque acharam divertido ou atraente, tais como um menino que “gostou de ver a menina brincando com o bambolê” (Grupo Focal 7), e outro menino “que gostou de ver a menina brincando, que achou divertido e resolveu imitá-la” (Grupo Focal 7). Outras acabaram mudando de brincadeira, como, por exemplo, as meninas (Observação 4) que foram cantar música após sua atenção ter sido despertada pelo grupo que cantava.

Um das crianças ficaram interessadas após observarem o material utilizado por seus colegas. Um mesmo material utilizado por mais de uma criança ou por mais de um grupo de crianças despertou o interesse de outras crianças e gerou diversas brincadeiras. Como exemplo, é possível citar pelo menos duas situações: quando o quadro de giz chamou a atenção de muitas crianças depois que uma passou a escrever (Observação 14) e quando a atividade predominante na aula foi pular corda (Observação 5).

A variedade do material disponibilizado para as aulas possibilitou a troca de uma brincadeira para a outra, pois ao observar o uso de um material diferente do que estava utilizando, a criança podia trocar de brincadeira imitando a outra, juntando-se a ela ou inventando uma nova brincadeira com o mesmo material. Furini (2010b, p. 43) afirma que “o fundamental é que a criança tenha espaço composto de materiais ou objetos que possa experimentar, criar, imaginar e construir, num ambiente de ludicidade” porque, enquanto explora um material, a criança vai compreendendo suas possibilidades e passa a utilizá-lo conforme suas necessidades.

O interesse das crianças por uma brincadeira também surgiu motivado pela novidade da ação. Quando uma criança descobriu um material ou inventou uma forma de utilizá-lo, isso acabou despertando a atenção de quem estava ao seu redor. Em algumas situações, por acaso, uma ação não aconteceu como esperado, ou um material escapou das mãos de alguma criança ou desmontou-se e isso gerou uma nova brincadeira.

A novidade também estava presente nas brincadeiras que não eram habituais de um determinado grupo, por exemplo, brincadeiras consideradas exclusivamente de meninos ou de meninas. As ações que algumas crianças ainda não dominavam também geraram interesse e entre elas as mais comuns foram aquelas que envolveram o manejo da corda de pular, o domínio da bola de futebol ou habilidades que ainda não haviam sido desenvolvidas como o uso da letra cursiva (Observação 4).

Verifica-se, a partir das observações, que as brincadeiras surgiram, principalmente, a partir do interesse por brincadeiras do gênero oposto ou por causa do material utilizado. Isso indica a necessidade da intervenção do professor para facilitar a evolução de uma brincadeira a outro, pois as crianças tendem a repetir os grupos de convívio e sem esta intervenção a trajetória de jogo fica limitada.

Outras brincadeiras foram criadas a partir do faz-de-conta, que “está caracterizado pelo aparecimento do símbolo, que significa algum significante motivado” (NEGRINE e NEGRINE, 2010, p. 115), como a dramatização de uma personagem ou a utilização de alguns materiais para representar outros objetos não disponíveis na aula. No faz-de-conta também aconteceu a troca de uma brincadeira para outra, comportamento observado na brincadeira de toureiro que surgiu a partir da brincadeira de pirata (Observação 4).

Entre as brincadeiras geradas pelo faz-de-conta, algumas surgiram da dramatização de alguma personagem, entre eles os mais comuns foram animais, heróis, palhaços, mágicos, piratas e caubóis. Outras brincadeiras dispensaram a utilização de material, como na brincadeira de toureiro (Observação 4), mas para a maioria das brincadeiras eram utilizados, entre os materiais disponíveis, aqueles que podiam contribuir para a construção do ambiente da situação imaginada pelas crianças.

Nessas situações os materiais relacionais (FURINI, 2010b), foram os mais utilizados, como por exemplo, a brincadeira de caubói na qual os meninos utilizaram os fantoches de animais. Um dos meninos que brincou de caubói falou que “primeiro pegaram os fantoches de cavalo e de zebra, mas que depois valia qualquer animal” (Grupo Focal 11). Conforme o relato das crianças, nesta brincadeira, além de imaginarem que eram caubóis, eles ainda fingiram que outros animais eram os cavalos necessários para compor a brincadeira.

Outros tipos de materiais também foram utilizados para as brincadeiras de faz-de-conta, como por exemplo, os pulsionais para a brincadeira de caubói (Observação 10 e 16) e os de construção para as brincadeiras de comidinha (Observação 4) e de fazenda (Observação 12). Quando não havia material disponível para a brincadeira que estava sendo realizada, as crianças improvisaram utilizando outra coisa e fingiram ser o que necessitavam.

As crianças brincaram de faz-de-conta por diversos motivos, entre eles, o desejo de ser a personagem imitada, conforme um relato no qual justificando sua escolha pela brincadeira “um dos meninos disse que gosta de ser caubói” (Grupo Focal 10). Algumas brincadeiras tradicionais também foram desenvolvidas a partir da dramatização de algum animal ou personagem e outras foram criadas pelas crianças na tentativa de reproduzir cenas cotidianas ou eventos comuns em determinadas

profissões ou nos esportes, como por exemplo, os meninos que brincaram com as bolas de meia e disseram que o jogo “era como polo aquático” (Grupo Focal 1).

Percebeu-se que as brincadeiras de faz-de-conta foram mais comuns entre o segundo grupo de crianças, que foram sujeitos desta intervenção no início deste ano. Considera-se que isso seja decorrente dos modelos de brincadeiras que possuíam no período pré-escolar.

Também existiram brincadeiras inventadas para o exercício, de acordo com Negrine e Negrine (2010, p. 115), “o exercício é um desafio que a criança impõe a si mesma para realizar uma tarefa motriz”. Os autores afirmam que a motivação para o exercício é variada, a criança pode realizá-lo por diversas razões, inclusive para “testar suas capacidades motrizes e corporais” (NEGRINE e NEGRINE, 2010, p. 115). Estas brincadeiras foram escolhidas a partir do material que estava sendo utilizado ou foram inventadas pelas crianças, em algumas aulas foi possível observar brincadeiras sem a utilização de material.

Nas brincadeiras inventadas para o exercício a partir do material que estava sendo utilizado, as crianças brincaram repetindo uma determinada ação, com regras preestabelecidas a partir de algumas já existentes para a brincadeira realizada ou regras inventadas pelo grupo, ou ainda, as regras foram combinadas ou alteradas no decorrer da brincadeira. De acordo com Negrine e Negrine (2010, p. 190), “as regras são inerentes ao ato de brincar das crianças”, o autor afirma que, inicialmente, “elas fazem parte da lógica interna do jogo” e, posteriormente, “passam a fazer parte da lógica externa do jogo”, sendo determinadas previamente e socializadas pelo grupo.

Esse tipo de brincadeira foi observado, mais frequentemente, no primeiro grupo de crianças, que participou desta intervenção no final do ano de 2015. Supõe-se, que esta mudança esteja relacionada aos modelos observados na interação com seus pares em momentos de brincadeira na escola.

Algumas dessas brincadeiras foram inventadas pelas crianças conforme o material que estava disponível para a aula ou a partir da observação da brincadeira de outra criança. No quadro de giz, por exemplo, “algumas crianças desenharam, outras escreveram e algumas crianças fizeram riscos misturando as cores de giz. Determinadas crianças brincaram com o pó do giz, soprando ou desenhando com o dedo” (Observação14). As crianças também realizaram, ou sugeriram aos colegas, brincadeiras sem a utilização de nenhum material, como por exemplo, cantigas de roda e brincadeiras nas quais imitaram uma determinada criança (Observação 6).

As brincadeiras começaram com uma criança ou um pequeno grupo, no qual outras crianças passaram a fazer parte ou imitar o que era realizado. Na Observação 1, uma criança passou a utilizar um determinado material e outras foram brincar da mesma coisa e na Observação 7, algumas crianças começaram a brincar com uma corda porque viram outras brincando com o material.

As brincadeiras também surgiram a partir do convite de uma criança ou de decisões coletivas, nas quais o grupo votou entre opções sugeridas (Observação 8). Nas situações em que o convite partiu de uma criança foi pelo interesse em brincar daquilo (Grupo Focal 10), ou com a intenção de ensinar uma brincadeira nova (Grupo Focal 2).

Também foram realizadas brincadeiras decididas por apenas uma criança, conforme Observação 8. Em alguns casos, era uma liderança escolhida previamente pelo grupo, e em outros, a escolha era imposta pela criança que queria decidir a brincadeira para aquele grupo sem respeitar a liderança preestabelecida pelo grupo. De acordo com Negrine, essa atitude, de impor aos outros sua vontade, “pode ser uma forma de exteriorizar a agressividade” (NEGRINE, 1994, p. 103).

Brincadeiras novas também foram compartilhadas com o grupo e, de acordo com a Observação 6, as mais frequentes foram brincadeiras de roda e parlendas. Às vezes as brincadeiras foram criadas no momento, outras a partir do material disponível, ou então, porque algumas crianças não conseguiam realizar a mesma ação de outras. Algumas brincadeiras acabaram se transformando em outra porque tiveram suas regras alteradas ou por causa da chegada de outras crianças ao grupo.

A chegada de novas crianças ao grupo permite a existência de vários líderes ou pode ocasionar a ruptura do grupo (NEGRINE e NEGRINE, 2010). Com a permanência de mais de um líder no grupo as crianças têm que dialogarem e negociarem sobre como será a brincadeira, com a divisão do grupo, formam-se novos grupos e surgem novos líderes.

O professor precisa estar atento para fazer a leitura do jogo das crianças e intervir nos momentos adequados para estimular o surgimento de novas lideranças e, desta forma, proporcionar novas aprendizagens por meio de diversos modelos.

6.1.2. Formação de grupos e interações entre meninos e meninas

Esta subcategoria contempla os grupos formados pelo material utilizado, pela divisão de gênero e pela ausência ou ocorrência de interação entre meninos e meninas. E traz ainda, explicações das crianças para a interação entre gêneros ou a falta delas.

Alguns grupos foram formados a partir do interesse pelo mesmo material e agruparam-se bem próximos da caixa na qual estava o material escolhido. Alguns materiais geraram vários grupos com brincadeiras diferentes. As crianças brincaram ao redor do material ou espalharam-se pelo espaço determinado para a aula. Nos grupos formados pelo material utilizado encontraram-se crianças que brincaram juntas e crianças que apenas compartilharam o material.

Algumas crianças apenas compartilharam o material, mas não brincaram juntas, “em alguns momentos apesar de estarem brincando no mesmo local, com o mesmo material e da mesma brincadeira, as crianças não estavam brincando juntas” (Observação 8). Esse comportamento foi notado em grupos pequenos (Observação 7 e 9) e em grandes grupos (Observação 12).

Outros grupos foram formados pela divisão de gêneros. Em algumas aulas as brincadeiras e os materiais utilizados foram distintos, sem interação entre meninos e meninas. Em alguns momentos, até mesmo o espaço ocupado era bem distante, com a concentração dos meninos de um lado da quadra e das meninas no lado oposto, como por exemplo, na aula que eles realizaram uma brincadeira, todos juntos e elas brincaram em outra parte da quadra, distantes deles (Observação 10).

A ausência de interação entre meninos e meninas foi bem acentuada em algumas aulas, nas quais as brincadeiras eram desenvolvidas em pequenos grupos compostos apenas por meninos ou somente por meninas. Algumas meninas, apesar do interesse pelo material utilizado pelos meninos, evitaram a interação “elas só brincaram com os jogos de encaixe depois que os meninos saíram” (Observação 1).

A ocorrência de interação entre meninos e meninas deu-se em algumas aulas de forma constante e em outras apenas em determinados momentos ou em brincadeiras específicas em pequenos grupos, mas “meninas e meninos passaram a interagir depois do questionamento da professora sobre a divisão de gênero nas brincadeiras” (Observação 7). Em algumas situações, foi o material utilizado que proporcionou a interação, e em alguns casos a interação foi iniciativa dos meninos, e em outros foi iniciativa das meninas.

O material utilizado pelas crianças nas brincadeiras proporcionou a interação entre meninos e meninas em muitas aulas. Os grupos foram formados por causa da brincadeira que era desenvolvida ou do material escolhido pelas crianças sem distinção entre os gêneros. Nestes momentos todos interagiram e uns ajudaram aos outros para superarem suas dificuldades ou aprenderem uma nova brincadeira.

Em alguns momentos a interação foi iniciativa dos meninos que procuraram as meninas para participarem das brincadeiras delas e muitas vezes essas brincadeiras ganharam um novo contexto ou transformaram-se em novas brincadeiras. Em outros momentos a interação foi iniciativa das meninas, nestes casos, quase sempre na tentativa de auxiliar ou ensinar alguma coisa para algum menino, conforme relato das próprias crianças quando falaram que “meninas estavam ensinando o menino a pular corda individualmente” (Grupo Focal 2).

Na opinião de algumas crianças, era possível ocorrer a interação entre meninas e meninos nas brincadeiras, segundo relatos (Grupo Focal 6), uma menina “disse que todos brincaram, mesmo os meninos que no começo recusaram-se” e os meninos disseram que brincaram junto com as meninas “porque acharam divertido”. Sobre as brincadeiras iniciadas pelos meninos (Grupo Focal 11), eles falaram que “menina também pode brincar” e uma menina “disse que todos podem brincar de tudo o que quiserem”.

As crianças disseram que as brincadeiras sem materiais eram mais favoráveis para a ocorrência desta interação. Questionados sobre o porquê, falaram “que quando usam os materiais as brincadeiras são de meninas ou de meninos, mas que as brincadeiras sem materiais, como pega-pega e corrida, são de meninas e de meninos” (Grupo Focal 16). Confirmando essa argumentação, Finco (2003) diz que existem brinquedos neutros, compostos de materiais não-estruturados, que podem ser utilizados por ambos os gêneros, mas, que a diferenciação nas brincadeiras fica bem clara quando se trata de brinquedos estruturados e considerados próprios para meninas ou para meninos.

Para algumas crianças, não ocorria a interação porque não queriam realizar a mesma brincadeira “queriam sentar juntos, mas não queriam brincar da mesma coisa” (Grupo Focal 12). Na opinião de outras, depende do grupo com o qual brincaram, uma menina (Grupo Focal 6) disse “que todos brincaram, mas ela gostou mais do grupo 1” e “que em alguns grupos era melhor ou mais fácil brincar”.

Algumas meninas disseram não gostar das brincadeiras de meninos, “que os meninos só gostam de brincadeiras de meninos, que eles só querem brincar com carrinhos”. Alguns meninos disseram “que brincadeiras de meninas são chatas” (Grupo Focal 5) e ainda acrescentaram que elas são autoritárias, que “as meninas querem mandar nas brincadeiras” (Grupo Focal 4). Em alguns relatos (Grupo Focal 6), um menino disse que “não gostou quando a líder era uma menina” e outro justificou dizendo que “era uma brincadeira de menina”.

Alguns disseram que realmente não é possível brincarem juntos porque algumas brincadeiras são exclusivamente de meninas ou de meninos. Conforme um menino, as meninas não poderiam brincar com eles porque a brincadeira que realizaram “não é brincadeira de menina” (Grupo Focal 11). Outro disse “que deveria haver uma linha separando os meninos das meninas” nas brincadeiras (Grupo Focal 5).

6.1.3. Situações problema: conflitos, dificuldades e soluções

Esta subcategoria contempla conflitos vivenciados, dificuldades enfrentadas e soluções encontradas pelas crianças durante as brincadeiras. Alguns conflitos vivenciados relacionaram-se à liderança em pequenos grupos e de acordo com Negrine e Negrine (2010), eles surgem com a intenção de dissolver a liderança do grupo.

Observou-se que alguns meninos recusaram-se a brincar do que era decidido quando a liderança era exercida por uma menina. Outros, quando a criança escolhida pela maioria para decidir as brincadeiras não era a que eles queriam que liderasse o grupo. Desta forma não reconheciam tal escolha e um deles afirmou “que se for líder irá decidir tudo sozinho” (Grupo Focal 6).

Outros conflitos estavam ligados às interações de gênero, porque alguns meninos não gostaram quando meninas participaram de determinadas brincadeiras. Um exemplo disto foi o caso da menina que queria brincar de caubói com os meninos (Observação 11) e um deles alegou que não era uma brincadeira de menina. Conforme Negrine e Negrine (2010), quando uma criança sente-se ameaçada por uma criança de seu grupo ou por outra recém-chegada, a brincadeira sofre rupturas.

Também ocorreram conflitos referentes ao material disponibilizado para a brincadeira, por causa da divisão entre as crianças que utilizaram o mesmo material ou pela quantidade insuficiente para todos os interessados. Alguns desses conflitos geraram correria e disputa com empurrões, por causa disso ou por não concordarem com as soluções encontradas para a situação algumas crianças trocaram de brincadeira. A troca de brincadeira, o surgimento de novos grupos e novas lideranças, pode surgir também, de acordo com Negrine e Negrine (2010), do conflito pela disputa da condução da brincadeira.

As dificuldades enfrentadas pelas crianças durante o brincar relacionaram-se à falta de material ou restrição do espaço, à organização da brincadeira, gerenciamento do tempo ou escolha do material e à execução de um movimento ou ação.

A falta de material e a restrição do espaço causaram algumas dificuldades porque, às vezes, não podiam brincar de correr no espaço disponibilizado ou não tinham algo necessário para a brincadeira que desejaram realizar, como os meninos que justificaram sua necessidade dizendo “que caubói tem que ter cavalo” (Grupo Focal 11).

A organização da brincadeira foi motivo de dificuldades para algumas crianças que disseram (Grupo Focal 6) que gostaram “mais das brincadeiras de um dos líderes” ou “não gostou porque não podia decidir sozinho do que brincar”. Quando a criança líder permite que seus companheiros possam mudar de papel e trocar de brincadeira, de acordo com Negrine e Negrine (2010, p. 133) “o grupo se mantém mais tempo jogando junto e fazendo trajetórias variadas (...). Isso explicaria, em parte, o fato de que num coletivo de crianças existem aquelas que grande parte das crianças prefere como companheiras de jogos”.

O gerenciamento do tempo ou escolha do material também dificultaram algumas brincadeiras, como por exemplo, em uma das aulas (Observação 1) “os meninos do último grupo demoraram muito tempo para decidir como iriam brincar, a ordem do jogo, a divisão das bolas e a organização do material”. Depois as crianças falaram “que às vezes não dava para brincar com o que sobrava depois que os outros grupos escolhiam os materiais” (Grupo Focal 8), ou “que o tempo era pouco e que a brincadeira acabava muito cedo” (Grupo Focal 6).

Outras dificuldades enfrentadas pelas crianças nas brincadeiras estavam relacionadas à execução de um movimento ou ação, como relataram algumas crianças (Grupo Focal 9) “que não conseguiram girar o bambolê na cintura”.

As soluções encontradas relacionaram-se aos conflitos, às dificuldades, aos problemas, à falta de material, à aprendizagem de uma nova brincadeira e às percepções e comparações durante o brincar.

As crianças encontraram soluções para alguns conflitos relacionados à liderança (Grupo Focal 6), uma menina disse “que em cada grupo escolheu uma brincadeira para não ficar chato” e um menino disse que “teve que mudar a brincadeira e por isso, achou melhor começar perguntando a opinião do último grupo” e a maioria das crianças concordou “que deveriam brincar do que a líder sugeriu ou do que a maioria do grupo decidiu”. Quando a criança líder do grupo age democraticamente em relação às decisões tomadas nas brincadeiras, aceitando sugestões, “a trajetória enriquece, e o grupo cresce como um todo” (NEGRINE e NEGRINE, 2010, p. 133).

Algumas das dificuldades enfrentadas quando não conseguiram executar um movimento ou uma ação nas brincadeiras foram solucionadas pelas crianças. Algumas crianças trocaram de brincadeira ou criaram uma nova (Observação 9), outras receberam ajuda de outra criança (Observação 7) ou questionaram quem estava próximo pedindo sua opinião sobre o que deveriam fazer (Observação 3 e 14).

Para os problemas referentes aos materiais que desmontaram ou ficaram presos em algum lugar durante as brincadeiras, as crianças, encontraram soluções compartilhando o que estava faltando, pedindo ajuda para a professora ou umas ajudando as outras, conforme Observação 1 e 3. Para resolverem a falta de material utilizaram outros materiais para inventarem o que precisaram, fingiram possuir o material inexistente ou trocaram de brincadeira. Por exemplo, para brincarem na pista que construíram, as crianças fingiram que um tipo de peça dos jogos de construção era carrinho (Grupo Focal 14), pois não havia nenhum nos materiais disponíveis.

Quando quiseram aprender uma brincadeira trocaram opiniões, comparam movimentos e umas ensinaram às outras. As crianças que aprenderam a pular corda ensinaram para as que não sabiam (Observação 11) e durante outra brincadeira

com corda compararam as formas de saltar e trocaram dicas de como pular mais alto por cima da corda (Observação 13).

As crianças perceberam (Observação 8) que quem definiu ou organizou a brincadeira mais rápido foi favorecido porque podia escolher com o que brincar e quem demorava mais ficava com o material que sobrava e às vezes tinha dificuldades para realizar a sua brincadeira.

Compararam algumas brincadeiras, inventaram outras a partir do que estavam brincando e constataram (Grupo Focal 13) “que pular por cima da corda é mais divertido” e “que vai ficando mais difícil a cada pulo, porque a corda vai ficando mais alta e mais longe do chão”.

Também discutiram algumas hipóteses, como por exemplo, (Grupo Focal 1), “algumas crianças disseram que é legal atirar o bambolê para cima porque cai girando” e “outras crianças disseram que o bambolê atirado para cima encaixa no braço”, mas “algumas crianças, que não estavam brincando de atirar o bambolê para cima, disseram que nem sempre vai dar certo e cair encaixado no braço” e outras que estavam brincando disseram “que na maioria das tentativas o bambolê acabava caindo no chão” e uma das meninas falou que “depende do jeito que se joga o bambolê”.

Alguns dos conflitos vivenciados ou das dificuldades enfrentadas foram solucionados pelas crianças e outros necessitaram da intervenção da professora. Geralmente essas situações resolveram-se durante as brincadeiras, mas algumas só foram solucionadas durante o grupo focal, realizado no terceiro momento da aula.

6.2. Desenvolvimento da brincadeira

Esta categoria trata da atividade imitativa e das aprendizagens promovidas pela imitação.

6.2.1. Atividade imitativa

Esta subcategoria inclui a utilização da imitação para facilitar a aprendizagem, as brincadeiras a partir da imitação, a imitação causada pelo movimento executado, a imitação por causa do faz-de-conta e brincadeiras geradas pela imitação.

A atividade imitativa foi realizada por algumas crianças para aprenderem alguma coisa que outra criança fez, por exemplo, as crianças que “pediam para que o menino escrevesse uma determinada letra ou palavra em letra cursiva” para que imitassem (Observação 4). Também existiram algumas brincadeiras tradicionais, realizadas por algumas crianças, que foram desenvolvidas a partir da imitação. Nessas brincadeiras, uma criança liderou o grupo e decidiu o que deveria ser realizado pelas outras, que deveriam imitá-la enquanto movimentou-se ou em uma determinada situação. Essa interação com um colega mais experiente em alguma atividade, ou a partir da imitação de outra pessoa, é importante por tudo o que permite às crianças experimentarem e vivenciarem “por si mesmas e em relação às outras com quem compartilhem suas atividades” (NEGRINE e NEGRINE, 2010, p. 69) e, ainda, trará contribuições para o seu desenvolvimento.

Em alguns momentos, a imitação surgiu por causa do movimento que era realizado por algumas crianças. Assim, algumas crianças foram imitadas por outras que, às vezes, brincaram junto e outras vezes brincaram de longe repetindo a mesma brincadeira ou movimento. São exemplos disso, um menino que atirava o bambolê para cima e tentava pegar no ar e foi imitado por outro e depois por mais duas meninas (Observação 1) e as meninas que brincavam com bambolê e foram imitadas por outras crianças (Observação 2). Fernandes (2007, p. 1) afirma que “a imitação desencadeia toda uma série de funções” e, ainda, fortalece e acrescenta habilidades.

Algumas brincadeiras de faz-de-conta também foram desenvolvidas a partir da imitação de outra criança, de alguma personagem ou de um animal. Essas

brincadeiras foram realizadas em diversas aulas e algumas das crianças que participaram relataram fatos positivos. Ao falarem das brincadeiras nas quais imitavam animais, disseram “que é muito legal brincar de imitar a voz dos animais e o jeito como eles andam” (Grupo Focal 12).

Outras brincadeiras também foram geradas pela imitação de uma criança, de um grupo de crianças (Observação 6) e até mesmo de alguma atitude da professora. Negrine (2002) afirma que a imitação indica significativamente o processo de desenvolvimento de uma criança. Na Observação 1, por exemplo, o chute da professora para devolver a bola de meia gerou imitação pelas crianças quando elas perceberam que era permitido chutar aquela bola.

6.2.2. Aprendizagens promovidas pela imitação

Esta subcategoria inclui a utilização do material, o aprimoramento de uma ação e descobertas e aprendizagens a partir da imitação.

De acordo com Negrine (2002), a atividade imitativa é uma das regras das brincadeiras das crianças, tornando-se parte da lógica externa do jogo infantil. Nas aulas propostas, muitas vezes, a imitação serviu para aprender ou para demonstrar como utilizar um material, como na Observação 16, que “algumas crianças ajudaram outras a pular corda através da imitação”. No Grupo Focal 7, um menino relatou que tentou aprender a girar o bambolê na cintura e no braço imitando uma colega.

A imitação também foi utilizada para aprimorar uma ação que era realizada, testando possibilidades, explicando aos colegas como fazer ou tentando encontrar a melhor forma para realizá-la. Conforme Fernandes (2007, p. 5) “a demonstração de como se faz levará a solução”. Na Observação 10, por exemplo, algumas crianças explicaram para as outras como atirar mais alto ou como enrolar a corda na trave e na Observação 5, algumas crianças testaram a distância e a força necessárias para colocar objetos em cima da trave da quadra de futebol.

A partir da imitação algumas crianças descobriram novas formas de utilizar um material e outras solucionaram alguns problemas encontrados nas brincadeiras, como por exemplo, consertar os bambolês que desencaixaram (Observação 1). Segundo Baquero (1998), uma relação dinâmica entre aprendizado e desenvolvimento é gerada quando uma criança recebe auxílio.

Algumas crianças relataram que a imitação facilita a aprendizagem, uma menina disse “que imitando o colega que já sabia escrever com a letra cursiva ficava mais fácil” (Grupo Focal 4). Outras crianças também se manifestaram (Grupo Focal 7), dizendo que preferiam “olhar e imitar o que queriam aprender”, porque “às vezes só a explicação não adianta”. Na mesma ocasião um menino falou que tentou imitar uma das meninas “mas com a ajuda dela ficou mais fácil” e a referida menina explicou “que pensou que seria mais fácil para o colega aprender se ela fizesse para ele imitar”. Fernandes (2007, p. 5) afirma que “a criança, ao fazer algo em colaboração, sempre pode fazer mais do que sozinha”.

Algumas meninas relataram que aprenderam uma determinada brincadeira “tentando fazer igual às colegas” (Grupo Focal 9). Outras crianças “disseram que já estavam melhores porque as colegas estavam ajudando, mostrando como se faz” (Grupo Focal 11). E outras, afirmaram “que conseguem fazer melhor quando outra criança explica ou mostra como é” (Grupo Focal 13). Segundo Vygotski (2001), a aprendizagem escolar se organiza a partir da imitação porque na escola a criança aprende em colaboração.

Em outra aula (Grupo Focal 10), uma menina afirmou “que quem não consegue atirar o bambolê muito longe tem que imitar ou perguntar como o colega faz”. Outra falou “que quando tenta imitar consegue fazer quase certo, mas que sem olhar pra fazer igual é mais difícil” e uma terceira menina manifestou-se dizendo que para auxiliar “foi fazendo para a colega copiar”. Damiani (2000) entende a imitação como uma

Outros relatos sugeriram, mas entre os dois grupos, de crianças que aprenderam e de crianças que ensinaram aos colegas, “foi comum citarem a imitação como a melhor maneira de aprendizagem ou de ensino” (Grupo Focal 16).

6.3. Avaliação das aulas de Educação Física

Esta categoria aborda a metodologia utilizada e as intervenções da professora.

6.3.1 Metodologia utilizada

Esta subcategoria inclui as possibilidades proporcionadas pela Psicomotricidade Relacional e a opinião das crianças sobre as aulas.

A Psicomotricidade Relacional, metodologia utilizada para as aulas de Educação Física nesta intervenção, proporcionou algumas oportunidades para as crianças que participaram. A possibilidade de trocar de brincadeira e inventar um novo jogo foi favorecida por esta metodologia, já que puderam explorar o material e decidir como utilizá-lo, conforme Observação 1 e 9, pois,

quando a criança está imersa numa atividade lúdica, ou seja, quando a ela se oferece um espaço físico e determinado tempo, ela ao interagir com o meio e com os objetos, transita do *movimento técnico* ao *movimento simbólico*, ou vice e versa, de forma itinerante (NEGRINE, 2002, p. 91, grifos do autor).

A psicomotricidade relacional deve permitir a exploração do espaço e dos materiais disponibilizados, além de promover as atividades em grupo e a resolução de conflitos através da brincadeira (FALKENBACH, 2002). A comparação de opiniões, a conclusão de algumas ideias e o contato com objetos que não utilizam frequentemente foram relatados pelas crianças (Grupo Focal 2 e 4). Essas situações devem ser potencializadas sempre que possível, pois conforme Falkenbach (2002, p. 77), esta metodologia é “um meio lúdico-educativo para a criança expressar-se por intermédio do jogo e do exercício”. O contato com materiais novos, de acordo com Negrine e Negrine (2010), favorece a evolução da brincadeira, auxiliando na construção do vocabulário psicomotor e, oportuniza vivências corporais distintas, o que também contribui para a ampliação deste vocabulário.

A ampliação do vocabulário psicomotor de cada criança também foi promovida pela variedade de atividades realizadas a cada aula a partir da exploração dos materiais e espaços disponibilizados, com destaque maior nas

Observações 13 e 16. Essa ampliação é possível, de acordo com Negrine e Negrine (2010), a partir das aprendizagens que a criança adquire brincando, através de repetições, portanto, não se adquire em apenas uma aula, mas com execução regular e progressiva e de forma lúdica.

Quando avaliaram as aulas de Educação Física com enfoque psicomotriz relacional, as crianças demonstraram interesse e satisfação pelas atividades desenvolvidas durante a intervenção. A maioria das crianças gostou das aulas de Educação Física nesta perspectiva metodológica, elas disseram (Grupo Focal 8) “que gostaram mais quando são desta forma”, que “gostam de jogar futebol ou de brincar na praça, mas que gostariam de continuar com essas aulas de Educação Física”. Alguns meninos disseram que “a brincadeira foi muito boa” (Grupo Focal 10), em geral, as crianças disseram que gostaram “das aulas, dos materiais e da conversa depois da aula (grupo focal)” (Grupo Focal 16).

Embora não tenham referencial teórico para avaliarem a metodologia utilizada, as crianças perceberam a importância destas aulas. Isto aponta para a necessidade de uma mudança metodológica nas aulas de Educação Física desenvolvidas nesta instituição.

Uma das contribuições da teoria vygotskiana para a Educação Física Escolar parte do princípio de que “os momentos de escuta e de comunicação auxiliam na concretização do diálogo e a compreensão do grupo como uma unidade que participa de uma aula em conjunto. O teor de grupo deve transitar todo o tempo entre os participantes” (FALKENBACH, 2002, p. 48). Nesses momentos, que nesta metodologia encontra-se no ritual de saída da aula, a identidade de grupo é formada, as crianças verbalizam o que sentem e aprendem a escutar, desta forma nasce o respeito e o cuidado com o outro. A realização de cada ritual da aula é muito importante, para Negrine (2002, p. 213), são momentos fundamentais, pois “esses ritos ajudam a criança a adquirir referências relevantes na sua organização pessoal”.

6.3.2. Intervenções da professora

Esta subcategoria inclui intervenções e questionamentos da professora. As intervenções expostas a seguir são referentes à utilização do material, às sugestões de brincadeiras, à mediação de conflitos e à orientação de atitudes. Os

questionamentos são sobre o início e a organização das brincadeiras, as dificuldades enfrentadas e as novas aprendizagens, as soluções para problemas, a definição de liderança, as interações entre meninos e meninas e a opinião das crianças sobre as aulas.

A professora realizou algumas intervenções para facilitar a utilização de algum material (Observação 10), incentivando o uso de outros ou questionando as formas como as crianças exploravam os objetos, como por exemplo, a utilização dos fantoches nas brincadeiras (Observação 11) e as brincadeiras com os jogos de construção (Observação 14).

Também sugeriu brincadeiras, como por exemplo, para as meninas que não sabiam como utilizar os dados (Observação 9) e incentivou a criação de novas brincadeiras, questionando a organização (Grupo Focal 1), a escolha dos materiais (Grupo Focal 11, 13 e 14) e a origem da ideia inicial (Grupo Focal 2, 4 e 10), entre outros fatores.

Problematizou com as crianças, questões referentes às diferenças nas formas de organização da brincadeira de um grupo para o outro, às regras preestabelecidas e as interações entre meninos e meninas ou a falta delas. Em alguns momentos a professora questionou a organização (Grupo Focal 3), a dinâmica (Grupo Focal 4) e as regras (Observação 7) estabelecidas pelas crianças nas brincadeiras e em outros foi necessário intervir para efetivar o que estava sendo combinado pelo grupo (Observação 8) ou orientar a dinâmica da aula (Observação 6).

A professora ajudou a resolver conflitos relacionados à falta de liderança, ao autoritarismo de algumas crianças e ao descumprimento de algumas regras estabelecidas pelo grupo. Como exemplo, no Grupo Focal 6, “a professora questionou os meninos sobre o fato de brincarem com a liderança escolhida por eles e recusarem-se com líder de outro grupo e sobre as regras pré-estabelecidas pelo grupo”. Na mesma ocasião, também questionou uma das líderes da brincadeira realizada sobre sua mudança de atitude a cada grupo e a forma como aceitou as imposições dos meninos que não queriam brincar do que ela propôs.

Também conversou com as crianças sobre as dificuldades enfrentadas nas brincadeiras (Grupo Focal 4 e 9) e a evolução das aprendizagens (Grupo Focal 11), principalmente com as cordas e com os bambolês, sobre como ensinar aos colegas (Grupo Focal 7) e se era mais fácil aprender com a explicação de outra criança (Grupo Focal 13). Na Observação 5, “questionou as crianças sobre as formas de

pular corda e sobre como ensinar aos colegas” e na Observação 7, sobre a aprendizagem de um menino com o bambolê e como a menina estava fazendo para ensiná-lo.

As intervenções também envolveram a mediação de conflitos gerados pela falta do mesmo material para várias crianças, entre eles, o jogo de pinos (Observação 1) e a utilização dos bambolês (Observação 2). Os problemas encontrados durante as brincadeiras também foram questionados pela professora para estimular às crianças a encontrarem soluções para as dificuldades de soltar um bambolê que estava preso (Observação 1) e para demonstrar os superpoderes na brincadeira de herói (Observação 13), entre outras. E a orientação de atitudes, sobretudo, em situações nas quais as crianças correram riscos de machucarem outra criança ou a si próprias, como por exemplo, na Observação 14, quando foram definidos “alguns combinados” para utilizarem o pó de giz para desenharem.

A opinião das crianças sobre as aulas também foi questionada pela professora e as respostas foram positivas em relação ao desenvolvimento das aulas de Educação Física através da Psicomotricidade Relacional.

Em relação à imitação, as crianças foram questionadas sobre o que imitaram, a professora sugeriu que utilizassem a imitação para aprender ou para ensinar aos colegas e a professora e as crianças “conversaram sobre a importância da observação e da imitação para aprender, ou melhor, uma ação” (Grupo Focal 15). No Grupo Focal 10, “a professora indagou as meninas sobre as brincadeiras com corda e bambolê e sobre como fizeram para ensinar as colegas que não sabiam” e na Observação 9, “a professora pediu para que as crianças com bambolês se observassem e umas imitassem as outras para aprender”.

As interações entre gêneros ou a falta delas também foram motivo de intervenção da professora. Nos momentos em que a professora incentivou a brincadeira entre crianças diferentes, que habitualmente não brincam juntas, “está provocando situações de aprendizagem, por intermédio de novos modelos” (FALKENBACH, 2002, p. 45). Muitas vezes foi preciso incentivar brincadeiras nas quais meninos e meninas podiam interagir, por exemplo, na Observação 7 e no Grupo Focal 5. Também ocorreram questionamentos sobre os momentos nos quais foram evidentes a falta de interação (Grupo Focal 5) ou a atitude negativa de algumas crianças em relação às interações (Grupo Focal 11). Na Observação 4, por

exemplo, a professora sugeriu que meninos e meninas se ajudassem, promovendo a interação entre os gêneros.

O princípio fundamental da intervenção, de acordo com Furini (2010b, p. 37), “é a mediação, normalmente ampliando a ideia da criança ou provocando a tomada de iniciativas, evitando o comando nas atividades”, sendo assim, procurou-se questionar as atitudes das crianças para levá-las às soluções de suas dificuldades e facilitar a percepção de comportamentos negativos relacionados aos colegas.

6.3.3. Sugestão metodológica para a prática nas aulas de Educação Física nos anos iniciais da Escola Dr. Alcides Marques

Observando o PPP da escola, percebe-se que tal documento não apresenta uma proposta clara para as aulas de Educação Física com crianças e pretende-se a partir deste trabalho, propor mudanças que possam qualificar as aulas desse componente curricular nesta instituição. A reestruturação das aulas a partir de uma metodologia específica, neste caso a Psicomotricidade Relacional, supriria a ausência de uma proposta metodológica para a disciplina no PPP.

O documento, que norteia o desenvolvimento das disciplinas, orienta de forma ampla o objetivo de Educação Física, destacando o conhecimento, a valorização e o respeito das manifestações da cultura corporal, das características físicas, das próprias potencialidades, bem como dos demais, e incentiva à participação em atividades físicas, ressaltando sua importância para a manutenção e melhoria da saúde.

A interpretação deste objetivo torna-se imprecisa e não contempla o objetivo específico da disciplina em questão que é “incorporar o movimento, o jogo, o lúdico, o prazer e a alegria no conjunto da vida escolar, promovendo solidariedade, criatividade, integração, autonomia e socialização do educando” (ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL Dr. ALCIDES MARQUES, 2014, p. 14).

A utilização da Psicomotricidade Relacional para as aulas deste componente curricular possibilitará o desenvolvimento do objetivo específico desta disciplina. Acredita-se que esta proposta metodológica apresenta-se como uma possibilidade para as aulas de Educação Física nesta escola.

Conforme Negrine (2002) é uma metodologia indicada para as aulas de Educação Física com crianças porque emprega o lúdico como meio orientador do

planejamento pedagógico e utiliza o brincar como prerrogativa para a criança criar, representar e imaginar. A Psicomotricidade Relacional deixa que a criança escolha do que vai brincar, que realize a brincadeira espontânea sem a interferência do adulto para determinar suas ações. As atividades desenvolvidas pelas crianças servem de incentivo e provocação para que outras façam o mesmo ou inventem novas brincadeiras (NEGRINE, 2002).

Furini (2010b) também aponta esta abordagem para as aulas de Educação Física com crianças e orienta as ações do professor, alertando que esta metodologia necessita da interação e da intervenção pedagógica. De acordo com o autor a Psicomotricidade Relacional utiliza a via corporal para melhorar as relações das crianças com seus pares, incluindo-se o professor, e com os materiais utilizados nas aulas (FURINI, 2010b). De acordo com a proposta o professor deve organizar o espaço e os materiais que serão disponibilizados e deve também mediar as brincadeiras desenvolvidas livremente pelas crianças.

As intervenções realizadas necessitam promover os objetivos da Psicomotricidade Relacional que são proporcionar experiência corporal múltipla e variada, possibilitar vivências simbólicas e favorecer a comunicação (NEGRINE, 2002). Observando os objetivos dessa proposta metodológica, será possível desenvolver o vocabulário psicomotor, a percepção, o pensamento, a memória, a fala e a expressão verbal, gestual ou artística de cada criança.

Desta forma, acredita-se no sucesso desta proposta metodológica para as aulas de Educação Física com as crianças dos anos iniciais da escola Dr. Alcides Marques. Sugere-se que esta abordagem seja apresentada, para os docentes desta instituição, como uma metodologia possível para o desenvolvimento das práticas neste componente curricular, capaz de abarcar as necessidades das crianças e da disciplina.

CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo analisar as aulas de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como base teórica a prática psicomotriz educativa de enfoque relacional, procurando avaliar se esta proposta oportuniza o desenvolvimento da atividade imitativa e a interação entre meninos e meninas.

Os capítulos de revisão foram: “Gestão das aulas de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, “A atividade imitativa das crianças” e “As interações entre meninos e meninas”. Eles foram úteis porque ajudaram a compreender a metodologia utilizada, a importância da atividade imitativa e a ocorrência das interações entre meninos e meninas ou a falta delas.

Metodologicamente, a pesquisa intervencionista do tipo pedagógica, possibilitou definir com clareza o papel da professora que precisa realizar intervenções e coletar dados através dos instrumentos, que foram a observação e o grupo focal, e o papel da pesquisadora que analisa os dados coletados. Desta forma, na primeira fase da pesquisa, foi possível desenvolver a intervenção com o olhar atento à ocorrência da atividade imitativa e das interações entre os gêneros. A partir das observações constatou-se que as interações entre meninos e meninas e a atividade imitativa ocorreram em todas as aulas. Os grupos focais proporcionaram a comunicação e a socialização entre as crianças.

Os resultados da análise de dados foram agrupados em três grandes categorias que emergiram empiricamente. A primeira, “Organização da brincadeira”, abordou as interações entre os gêneros. Elas não ocorriam nas primeiras aulas de cada grupo, mas passaram a acontecer com mais frequência, sempre depois de algumas intervenções da professora durante as observações e depois de algumas conversas nos grupos focais.

A segunda categoria, “Desenvolvimento da brincadeira”, contemplou a imitação que foi utilizada diversas vezes pelas crianças. Surgindo de maneira espontânea em algumas brincadeiras, mas, sobretudo, quando necessitavam realizar alguma atividade e quando queriam aprender ou ensinar um movimento ou uma brincadeira. A terceira, “Avaliação das aulas de Educação Física”, tratou da Psicomotricidade Relacional, avaliando a metodologia e relatando as intervenções da professora.

Com relação à intervenção desenvolvida, com os alunos do primeiro ano da escola Dr. Alcides Marques, nos anos de 2015 e 2016, percebeu-se que as crianças reconheceram, ao longo da intervenção, a importância da atividade imitativa para a aprendizagem e participaram das aulas com interesse e motivação, e isso ficou claro ao avaliarem as aulas positivamente. É possível afirmar, a partir da análise dos dados da pesquisa, que algumas aprendizagens foram promovidas e que a interação entre as crianças e delas com a professora contribuiu para o aprendizado.

A metodologia utilizada nas aulas de Educação Física permitiu o desenvolvimento de objetivos específicos desta disciplina. Devolveu ao componente curricular seu caráter obrigatório, respeitando sua carga horária e conteúdos.

Acredita-se que esta pesquisa contribuiu para apresentar a Psicomotricidade Relacional como uma proposta metodológica possível para as aulas de Educação Física nesta escola, e possivelmente em outros contextos. Como já evidenciado na Introdução deste trabalho, é preciso promover espaço para a brincadeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Aos professores que pretendem utilizá-la, sugere-se que tenham cuidado com os materiais e com o espaço disponibilizados às crianças. O material deve ser não-estruturado, para evitar o incentivo a segregação de gêneros e não correr o risco de limitar a criatividade das crianças ao oferecer materiais estruturados. O espaço deve ser delimitado previamente com as crianças e esta escolha necessita de um olhar atento do adulto, observando, ao menos, três fatores: evitar riscos de acidentes; permitir que as crianças possam explorar o espaço; possibilitar à professora uma visão geral dos grupos, para que possa intervir nas brincadeiras sempre que julgar necessário, sem perder de vista algum grupo que se afaste. Na escola na qual foi realizada a intervenção, não há espaço disponível para as aulas de Educação Física nos dias de chuva ou frio intenso, pois o único espaço coberto é aberto nas laterais. O mesmo acontece nos dias de sol intenso, limitando o momento das aulas aos horários de sombra.

As aulas de Educação Física na perspectiva psicomotriz relacional, mostraram-se como uma ferramenta preciosa. Esta metodologia permite a expressão, promove a exploração de espaços e de materiais e utiliza a brincadeira como atividade meio, além de favorecer o aprendizado e o desenvolvimento das crianças. Espera-se que possa ser utilizada em outras escolas, com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental e também da Educação Infantil. Acredita-se que visitas às escolas para

conversas com professores que atuam nestas etapas da Educação Básica ajudem na divulgação desse tipo de proposta, como a atividade que apresentou em algumas escolas municipais, os projetos de intervenção dos alunos da disciplina de Laboratório de Planejamento da Prática Docente II, da linha de pesquisa 2, deste Mestrado Profissional em Educação.

O Mestrado Profissional em Educação contribui para a atuação profissional como docente da Educação Básica, que visa qualificar a sua prática pedagógica, por meio da pesquisa. O estudo de uma metodologia específica para as aulas foi fundamental, já que se trata de uma pedagoga desenvolvendo as aulas de Educação Física com crianças. Também, trouxe algumas mudanças para as aulas de Educação Física, entre elas: o reconhecimento da importância dessa disciplina, a utilização de uma metodologia específica e a consolidação do valor da brincadeira na infância.

REFERÊNCIAS

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BETINARDI, Solange. **Caderno Pedagógico Meninos e Meninas: a (in)diferença nas aulas mistas de Educação Física**. Curitiba, 2008. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/arquivos>. Acesso em: 18 jun. 2016.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1982.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC, SEB, 2007.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais Educação física**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Parecer nº11, de 7 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 147, n. 235, 9 dez. 2010a. Seção 1, Pág. 28.

_____. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 147, n. 239, 15 dez. 2010b. Seção 1, Pág. 34-37.

CARVALHO, Ana; BERALDO, Katharina; SANTOS, Fátima; ORTEGA, Rosário. **Brincadeiras de menino, brincadeiras de menina**. Psicologia: ciência e profissão. v. 13, n. 1-4, p. 30-33. Brasília, 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931993000100006>. Acesso em: 29 jul. 2016.

DAMIANI, Magda Floriana. As “interações ensinantes” de professoras de sucesso: aprendizagem guiada e imitação. In: 23ª. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2000. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/trabtit2.htm#gt13>>. Acesso em 15 mar. 2016.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Sílvia Siqueira. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel**. Pelotas, n. 45, p. 57-67, jul./ago. 2013.

DIAS, Cláudia Augusto. Grupo Focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade: Estudos**. v. 10, n. 2. 2000. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/330/252>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL Dr. ALCIDES MARQUES. **Projeto Político Pedagógico**. Jaguarão, 2014. 24f.

FALKENBACK, Atos Prinz. **A Educação Física na escola**: uma experiência como professor. Lajeado: UNIVATES, 2002.

FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. Uma leitura sócio-histórica da imitação no processo de ensino e aprendizagem. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 2007, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2007. Disponível em: <Erro! A referência de hiperlink não é válida.>. Acesso em 15 mar. 2016.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FINCO, Daniela. **Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil**. Pro-Posições. v. 14, n. 3 (42) - set./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/edicoes/sumario16.html>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na Educação Infantil**: observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.

FURINI, Anselmo Barce. Conversando com o prof. Dr. Airtton Negrine sobre psicomotricidade relacional e educação. In: FURINI, Anselmo Barce; SELAU, Bento (Org). **Psicomotricidade Relacional e inclusão na escola**. Lajeado: Ed. da Univates, 2010a.

_____. Metodologia da Psicomotricidade Relacional. In: FURINI, Anselmo Barce; SELAU, Bento (Org). **Psicomotricidade Relacional e inclusão na escola**. Lajeado: Ed. da Univates, 2010b.

GOMES, Alberto Albuquerque. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **ECCOS – Revista Científica**. São Paulo, v. 7, n. 2, p. 275-290, jul./dez. 2005.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: Desafios Metodológicos. **Revista Paidéia. Cadernos de Psicologia e Educação**. Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003.

HANISH, Laura D.; FABES, Richard A. Socialización de género entre pares em niños y niñas de corta edad. **Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia**. Septiembre, 2014. Disponível em: <<http://www.encyclopedia-infantes.com/genero-socializacion-temprana>>. Acesso em: 03 mai. 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; ONO, Andréia Tiemi. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. **Pro – Posições**. v. 19, n. 3 (57), set./ dez. 2008. Disponível em: <<http://docslide.com.br/search/?q=Brinquedo%2C+g%C3%BAnero+e+educa%C3%A7%C3%A3o+na+brinquedoteca+-+Kishimoto%3B+Ono>>. Acesso em: 29 jul. 2016

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LOPES, Maria da Glória. **Jogos na educação: criar, fazer, jogar**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LÜCK, Heloísa. **Gestão do processo de aprendizagem pelo professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014 (Série Cadernos de Gestão).

MACHADO, Edilaine Batista; FARIA, Rafael Miyada de; COSTA, Tamara Eller Fernandes; DUCLOS, Leandro Jorge. Gênero e Educação Física: um estudo sobre as relações entre meninos e meninas na escola. **Revista Digital**, Buenos Aires, a. 15, n. 144 – mai. 2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e educação**. Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: PRODIL, 1994.

_____. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: TRIVIÑOS, Nivaldo Silva; NETO, Vicente Molina. (org.) **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS/ Sulina, 1999. p. 61-93.

_____. **O corpo na Educação Infantil**. Caxias do Sul: EDUCS, 2002.

NEGRINE, Airton; NEGRINE, Cristiane Soster. **Educação Infantil: pensando, refletindo, propondo**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2010.

OLIVEIRA, Anié Coutinho de; BASEGIO, Ivan Antônio. A psicomotricidade relacional como possibilidade de intervenção com uma criança que apresenta autismo: um estudo de caso. **Revista Científica Regional da ANPED**, Curitiba, jul. 2016. Disponível em:< Erro! A referência de hiperlink não é válida.>. Acesso em: 29 jul. 2016.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 353-379.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Trad. Nathanael C. Caixeira. Petrópolis: Vozes, 1971.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JAGUARÃO. **Localização**. Disponível em: <<http://www.jaguarao.rs.gov.br/>>. Acesso em 01 set. 2015.

SAGER, Fabio; SPERB, Tania M. **O brincar e os brinquedos nos conflitos entre crianças**. *Psicol. Reflex. Crit.* v. 11, n. 2, Porto Alegre, 1998. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 29 jul. 2016.

SCOTT, Joan. **Gênero uma categoria útil para a análise histórica**. Trad. Christine Rufino Dabat; Maria Betânia Ávila. New York. Columbia University Press, 1989.

WANDERLIND, Fernanda; MARTINA, Gabriela Dal Forno; HANSEN, Janete; MACARINI, Samira Mafioletti; VIEIRA, Mauro Luis. Diferenças de gênero no brincar de crianças pré-escolares e escolares na brinquedoteca. **Revista Paidéia**, v. 16, n. 34, a. 14, p. 263-273, 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/toc.oa?id=3054&numero=23754>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cad. Pagu**. n. 33, Campinas, Jul./ Dez. 2009. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 18 abr. 2016.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(para o responsável pela criança)

Título do projeto: Gestão das práticas nas aulas de Educação Física: avaliando a possibilidade da atividade imitativa das crianças por meio da Psicomotricidade Relacional

Pesquisador responsável: Lisiane Teixeira de Armas Carvalho

Instituição: Universidade Federal do Pampa – Unipampa

Telefone celular do pesquisador para contato: (53) 84349495

A criança pela qual você é responsável está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, na pesquisa: GESTÃO DAS PRÁTICAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: AVALIANDO A POSSIBILIDADE DA ATIVIDADE IMITATIVA DAS CRIANÇAS POR MEIO DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL, que tem por objetivo analisar as aulas de Educação Física, tendo como base teórica a prática psicomotriz educativa de enfoque relacional, procurando avaliar se esta proposta oportuniza o desenvolvimento da atividade imitativa das crianças. Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de se pensar a gestão das práticas em Educação Física nos anos iniciais na Escola Estadual Dr. Alcides Marques e pela importância de se estudar o lúdico na vida escolar da criança.

Por meio deste documento e a qualquer tempo você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar, inclusive por telefone, utilizando o número indicado pelo pesquisador, inclusive com ligações a cobrar. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de permitir que a criança faça parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra será arquivada pela pesquisadora responsável.

O método de ensino que será utilizado terá como referência a abordagem da Psicomotricidade Relacional. As atividades são mediadas pela professora, que organiza o espaço e proporciona materiais variados para que a criança possa brincar

livremente, decidindo o que fazer. A professora fará intervenções em todos os momentos, mas o foco estará no brincar e na atividade imitativa das crianças.

As observações realizar-se-ão durante todo o processo de desenvolvimento das aulas de Educação Física sob o enfoque da Psicomotricidade Relacional. Os registros serão anotados seguindo uma pauta de observação.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. As crianças que participarem desta pesquisa terão a ampliação do vocabulário psicomotor como benefício decorrente da prática desenvolvida com a intervenção do professor.

Durante os momentos de brincadeira as crianças estão sujeitas a machucados, arranhões, cortes ou hematomas, decorrentes de tombos ou outras situações comuns à infância. Para amenizar ou evitar essas situações a professora manterá observação atenta e promoverá conversas preventivas com as crianças tentando alertá-las sobre possíveis acidentes. Se ocorrer algum incidente a criança machucada receberá os primeiros socorros na escola e o responsável será avisado.

O nome e a identidade da criança serão mantidos em sigilo, e os dados da pesquisa serão armazenados pela pesquisadora responsável. Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas (ou outra forma de divulgação).

Os resultados serão apresentados na conclusão desta pesquisa e disponibilizados a comunidade escolar desta instituição. O retorno dos resultados da pesquisa aos responsáveis pelos participantes ocorrerá em uma reunião na escola, previamente agendada.

Participante da Pesquisa

Responsável pelo Participante da Pesquisa

Lisiane Teixeira De Armas Carvalho

Jaguarão, ____ de _____ de 2015.

APÊNDICE B – PAUTA DE OBSERVAÇÃO

PAUTA PARA OBSERVAÇÃO DA TRAJETÓRIA LÚDICA						
DATA: ___/___/201__	AULA nº					
MATERIAIS UTILIZADOS:						
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 20%; padding: 5px;">Categoria:</td> <td style="width: 20%; padding: 5px;">Gráfico</td> <td style="width: 20%; padding: 5px;">Pulsional</td> <td style="width: 20%; padding: 5px;">Construção</td> <td style="width: 20%; padding: 5px;">Relacional</td> </tr> </table>		Categoria:	Gráfico	Pulsional	Construção	Relacional
Categoria:	Gráfico	Pulsional	Construção	Relacional		
Itens: _____						
<ol style="list-style-type: none"> 1. Atividade imitativa. 2. Interações estabelecidas entre meninos e meninas durante as brincadeiras. 3. Intervenções durante o brincar. 						