

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA - UNIMEP  
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE - FACIS  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**DESENVOLVIMENTO INFANTIL E VIVÊNCIAS LÚDICAS  
SOB A ÓTICA DA TEORIA BIOECOLÓGICA**

**ANA LÚCIA RATTI BROLO**

**PIRACICABA – SP  
2008**

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA - UNIMEP**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE - FACIS**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**ANA LÚCIA RATTI BROLO**

**DESENVOLVIMENTO INFANTIL E VIVÊNCIAS LÚDICAS  
SOB A ÓTICA DA TEORIA BIOECOLÓGICA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Curso de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física, da Faculdade de Ciências da Saúde, da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Área de concentração: Corporeidade, Pedagogia do Movimento e Lazer.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rute Estanislava Tolocka

Piracicaba - SP  
2008

Brolo, Ana Lúcia Ratti.

Desenvolvimento Infantil e Vivências Lúdicas sob a ótica da Teoria Bioecológica / Ana Lúcia Ratti Brolo – Piracicaba – Universidade Metodista de Piracicaba, 2008.

126p.

Dissertação (Mestrado em Educação Física). UNIMEP – SP.  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rute Estanislava Tolocka  
Inclui bibliografia.

1. Educação Física. 2. Educação Infantil. 3. Vivências Lúdicas.  
4. Desenvolvimento Infantil. 5. Meio Ambiente. I. Título.

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rute Estanislava Tolocka  
Orientadora: UNIMEP/FACIS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gisele Maria Schwartz  
UNESP/IB

---

Prof. Dr. Nelson Carvalho Marcellino  
UNIMEP/FACIS

Dedico esta dissertação aos três amores de minha vida:

Ao meu esposo Rogério que acreditou que meu sonho era possível,  
Aos meus filhos Bruno e Rodrigo que com carinho e compreensão  
me ajudaram a chegar aqui.

Também dedico às crianças deste estudo, que me fizeram ver  
a beleza da vida através de seus pequenos olhos.

Enfim, a todas as crianças para que possam ser ouvidas e vistas  
como seres genuinamente humanos.

## **AGRADECIMENTOS**

**À Deus,**

por guiar meus passos, confortando-me quando tudo parecia difícil, embriagando meu coração de fé e esperança e pela humildade para me fazer reconhecer e superar minhas fraquezas e limites.

**Ao meu esposo,**

pelo companheirismo, compreensão, por ser meu porto seguro, acreditar e investir em mim. Esta é nossa conquista.

**Aos meus filhos queridos,**

pelo amor que sempre recebi, mesmo nos momentos de ausência, por serem o motivo da minha alegria ao voltar para casa, nossa casa. Amo vocês mais do que a mim mesma.

**A minha família, em especial aos meus pais e irmã,**

pela presença e força constantes.

**Aos velhos amigos,**

por me incentivarem e estarem ao meu lado na busca de meus objetivos.

**Aos novos amigos,**

conquistados durante o mestrado, em especial a Tatiane e o José Ricardo, que comigo compartilharam as alegrias e angústias que a pesquisa nos coloca.

**Aos amigos do Nupem,**

pelas experiências e conhecimentos compartilhados.

**A diretora, professoras, monitoras, funcionários da instituição,**

por me acolherem com carinho e por confiarem no meu trabalho.

**As crianças deste estudo,**

por fazerem parte de minha história, mostrando um jeito novo de caminhar, acreditar na importância do sorriso e alegria do brincar.

**A minha orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rute Estanislava Tolocka,**

pela oportunidade de fazer parte deste curso,  
por acreditar na minha capacidade, respeitando minhas dificuldades,  
me ensinando “a pescar” no mundo da ciência.  
Meu carinho, respeito e gratidão.

**Ao Prof. Dr. Nelson Carvalho Marcellino,**

pelos ensinamentos e momentos de alegria na disciplina;  
pelas generosas e valiosas contribuições  
no desenvolvimento deste estudo.  
Meu carinho, respeito e admiração.

**A Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gisele Maria Schwartz,**

por aceitar participar desta banca e pelas contribuições que  
enriqueceram este estudo.  
Muito obrigada.

Enfim, agradeço a todos que de diferentes maneiras,  
possibilitaram a chegada deste grande dia.

*Os adultos nunca entendem nada sozinhos.  
É cansativo para as crianças ter de explicar tudo tantas vezes.*

Antoine de Saint-Exupéry

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar o desenvolvimento infantil em crianças inseridas em instituições de ensino infantil, considerando as múltiplas facetas do seu desenvolvimento, propostas pela teoria bioecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, a partir da oportunização de vivências lúdicas em aulas de Educação Física. Participaram do estudo 68 crianças, de 4 a 6 anos de idade, de ambos os sexos, regularmente matriculadas em uma instituição municipal de ensino infantil, no município de Piracicaba/SP. Foi realizado um programa de Educação Física com duas aulas semanais, com jogos e brincadeiras, em sua maioria com atividades fisicamente ativas, incluindo, organização e cuidado com os espaços físicos e com os materiais e a elaboração de propostas pelas crianças, de modificação das atividades vivenciadas. As crianças foram observadas durante sua participação em dois eventos: o primeiro ocorreu dentro da própria instituição, envolvendo crianças de outras faixas etárias e o segundo foi realizado nas dependências da faculdade de Educação Física da UNIMEP, envolvendo as crianças deste estudo e crianças de outra instituição, na mesma faixa etária. Foram observadas relações interpessoais, papéis sociais, emoções, demandas e atividades realizadas, tendo a aula de Educação Física como microssistema principal e os eventos como microssistemas secundários. Do mesmo modo, foi observada a influência das experiências adquiridas no ambiente escolar, nas respostas às demandas ambientais em outros locais (mesossistema). Como recursos e atributos pessoais foram verificados peso, altura, perímetro cefálico, perímetro de braço, dobras cutâneas tricipital e subescapular. O programa de Educação Física contou com 29 aulas. Nas relações interpessoais foram observadas díadas e tríadas de observação e participação conjunta e tétrada de participação conjunta. Alguns papéis sociais foram identificados durante as atividades como: personagens de histórias, fugitivo, pegador, motorista, perseguidor, caçador, inimigo, pai, piloto de fórmula 1, motoqueiro, cavaleiro, pintor, varredora, equilibrista, jogador de futebol, vendedor. Foi observado, durante as atividades, quem cumpria ou não as regras. Observou-se que a manifestação emocional que predominou durante as atividades foi a alegria, mas outras emoções como a raiva, a tristeza, a surpresa e o medo também se manifestaram. Na elaboração da discussão ficou evidenciado que as atividades lúdicas auxiliam o desenvolvimento infantil e que os recursos pessoais interferem na possibilidade da criança responder às demandas do ambiente. Sugere-se que sejam incluídas aulas de Educação Física nas instituições de ensino infantil.

**Palavras-chaves:** Educação Física, Educação Infantil, Vivências Lúdicas, Desenvolvimento Infantil, Meio ambiente.



## ABSTRACT

This study aims to examine the infantile development with children inserted in institutions of infantile education, considering the multiple faces of the development, proposal for the bioecologic theory of the human development by Bronfenbrenner, from the opportunity of playful experiences in classes of Physical Education. 68 children had participated of the study, among 4 and 6 years of age of both sex, regularly registered in a municipal institution of infantile education, in the Piracicaba/SP city. It was realized a program of Physical Education with two weekly classes, with games and tricks, in its majority with physically active activities, including, organization and care with the physical spaces and the materials and the elaboration of proposals, by children, of modification of the lived activities. The children had also been observed during their participation in two events: the first one occurred inside of the proper institution, involving children of other ages and the second was carried through in the dependences of the college of Physical Education of the UNIMEP, involving the children of this study and children of another institution, with the same ages. It was observed interpersonal relations, social papers, emotions, demands and activities realized, having the Physical Education classes as the main micro system, the events as secondary micro systems. Also the influence of the experiences acquired inside the school environment was observed, in the answers to the ambient demands in other places (meso systems). As personal resources and attributes it was verified weight, height, brain perimeter, perimeter of arm, cutaneous folds tricipital and subescapular. The program of Physical Education had 29 classes. In the interpersonal relations they had been observed diádas and tríadas in observation and joint participation and tétrada of joint participation. Some social papers had been identified during the activities such as: personages of histories, fugitive, catching, driver, persecutor, hunter, enemy, father, F1 pilot, motorcyclist, knight, painter, sweeper, football player, salesman. It was observed during these activities who fulfilled or to not rules. It was observed that the emotional manifestation that predominated during the activities was the joy, but other emotions as the anger, the sadness, the surprise and the fear had been disclosed also. The drafting of the discussion has shown that the recreational activities help the child development and that the personal resources interfere in the possibility of the child respond to the demands of the environment. It is suggested to be included lessons of Physical Education in the institutions of teaching children.

**Key-words:** Physical Education, Teaching Children, Infantile Development, Playful Activities, Environment.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Distribuição das crianças do sexo feminino em relação aos valores recomendados pelo NCHS sobre os dados antropométricos.....	76
Gráfico 2	Relação P/A Feminino.....	77
Gráfico 3	Distribuição das crianças do sexo masculino em relação aos valores recomendados pelo NCHS sobre os dados antropométricos.....	80
Gráfico 4	Relação P/A Masculino.....	81

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição da frequência de participação em aulas de Educação Física.....	51
Tabela 2a	Manifestações emocionais observadas durante os jogos.....	54
Tabela 2b	Manifestações emocionais observadas durante os jogos.....	55
Tabela 3	Informações referentes aos papéis sociais observados durante o jogo.....	57
Tabela 4	Informações referentes ao cumprimento das regras do jogo.....	59
Tabela 5	Manifestações emocionais observadas nas estações.....	63
Tabela 6	Informações referentes aos papéis sociais observados.....	64
Tabela 7	Manifestações emocionais observadas nas atividades.....	69
Tabela 8	Informações referentes aos papéis sociais observados.....	69
Tabela 9a	Perfil Antropométrico das Crianças do Sexo Feminino.....	74
Tabela 9b	Perfil Antropométrico das Crianças do Sexo Feminino.....	75
Tabela 10a	Perfil Antropométrico das Crianças do Sexo Masculino.....	78
Tabela 10b	Perfil Antropométrico das Crianças do Sexo Masculino.....	79

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO I - REVISÃO DA LITERATURA.....</b>	<b>19</b>

1.1 Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano .....	19
1.1.1 Estudos em Educação Física realizados dentro da teoria bioecológica do desenvolvimento humano.....	23
1.2 O lazer e o lúdico.....	29
1.2.1 O jogo, o brinquedo e a brincadeira: o lúdico.....	32
1.2.2 Vivências lúdicas e desenvolvimento infantil.....	38
<b>CAPÍTULO II - METODOLOGIA.....</b>	<b>43</b>
2.1 Materiais e Métodos.....	43
2.1.1 Programa de Educação Física.....	43
2.1.2 Eventos.....	44
2.1.3 Observação de recursos pessoais.....	46
2.1.4 Cuidados Éticos.....	48
<b>CAPÍTULO III - RESULTADOS.....</b>	<b>49</b>
3.1 As aulas de Educação Física (Microsistema principal).....	49
3.1.1 Atividades realizadas.....	51
3.1.2 Emoções durante os jogos e brincadeiras.....	52
3.1.3 Papéis sociais desempenhados.....	55
3.1.4 Relacionamentos interpessoais.....	59
3.1.5 Demandas.....	59
3.2 Microsistemas secundários 1.....	60
3.2.1 Atividades realizadas.....	60
3.2.2 Emoções vivenciadas.....	62
3.2.3 Papéis sociais desempenhados.....	63
3.2.4 Relacionamentos interpessoais.....	63
3.2.5 Demandas.....	65
3.3 Microsistema secundário 2.....	65
3.3.1 Atividades realizadas.....	66
3.3.2 Emoções vivenciadas.....	68
3.3.3 Papéis sociais desempenhados.....	69
3.3.4 Relacionamentos interpessoais.....	70
3.3.5 Demandas.....	72
3.4 Recursos Pessoais.....	72
3.5 Caracterização do macrosistema.....	80

<b>CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO</b> .....	84
4.1 A influência do macrosistema (rotina da creche) no microsistema (aulas de Educação Física).....	84
4.2 Programa de aulas de Educação Física (microsistema principal).....	89
4.3 Eventos (microsistemas secundários 1 e 2).....	99
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	107
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	109
<b>APÊNDICES</b> .....	114
<b>ANEXOS</b> .....	125

***A menos que você se torne uma criança,  
jamais entrará no reino dos céus.  
A menos que você desista da lógica dominante  
da presente ordem de coisas e se torne criativo,  
não viverá para ver o futuro.  
Estará condenado à extinção.***

**Rubem Alves**

## INTRODUÇÃO

Desde a época da escravidão já se presenciava mães que entregavam seus filhos aos cuidados de outra pessoa, contudo, foi durante o processo de industrialização, no início do século XX, que surgiram as creches, com caráter assistencialista e filantrópico, como tentativa de solucionar problemas sociais, tais como alimentação e cuidados de crianças cujas mães ingressaram no mercado de trabalho (BASSAN, 1997). Com as demandas da sociedade pós-moderna houve uma pressão social para que estas instituições passassem a ter caráter educacional e, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96 (BRASIL, 1998), as creches passaram a ser consideradas Instituições de Ensino Infantil.

De acordo com esta Lei, a Educação Infantil passou a ser a Primeira etapa da Educação Básica, tendo como objetivo o desenvolvimento global da criança até os seis anos de idade, incentivando a complementaridade destas instituições com a família. Em consequência, as crianças passaram a ir cada vez mais cedo para as escolas.

Outras mudanças sociais, tais como: aumento do tráfego urbano, diminuição dos espaços públicos e das moradias, êxodo rural, criação de brinquedos eletrônicos, surgimento da TV, *internet* e vídeo game (SILVA et al, 2006), podem diminuir ainda mais, as possibilidades de movimentação fisicamente ativa e vivência de brincadeiras livres, das crianças.

O que se observa, segundo Marcellino (2005), quando se foca o olhar para a criança inserida neste contexto social é um furto das oportunidades de vivências lúdicas, bem como o oferecimento, em contrapartida, de instrumentos pré-estabelecidos, como os brinquedos industrializados ou atividades passivas (TV,

vídeo game, DVD...) que, direcionando as atividades das crianças, restringem suas escolhas, criatividade e autonomia.

Porém, é muito evidente a importância das brincadeiras e atividades motoras nesse período crucial da vida, que são os primeiros anos. Nessa fase, a criança é essencialmente “motora”. Stabelini Neto et al. (2004) afirmam que, em tempos atrás, essas experiências motoras eram vivenciadas espontaneamente pelas crianças no seu dia-a-dia, pois elas dispunham de espaços livres para suas brincadeiras, como praças, ruas e parques, mas que, atualmente, as crianças são “relegadas a brinquedos, na maioria das vezes, eletrônicos ou a atividades desenvolvidas em pequenos espaços, que limitam a aventura lúdica e a experimentação ampla de movimentos” (STABELINI et al, 2004, p.136).

Autores como Marcellino (2005), Carlos Neto (2000, 2001), Nicoletti e Guerra Filho (2004), Roedel e França (2004) e Pasdiora e Hort (2006) destacam a importância do brincar, do brinquedo, do lazer e do tempo “livre” para a criança, ressaltando, também, estes elementos como direito legal.

A relevância do componente lúdico na vida das crianças encontra forte sustentação nos “documentos legais”. Na Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 227 do capítulo 7º: “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer...”; na Declaração dos Direitos da Criança, aprovada pela ONU em 1959, tem-se que “A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito” (PRINCÍPIO 7º) e no Estatuto da Criança e do Adolescente em seu capítulo 4, artigo 59: “Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a



destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude”.

Além das questões legais, sobre o direito da criança ao lazer e ao brincar, existem outros aspectos que podem ser citados para “justificar” a sua relevância. Para Marcellino (2005), o primeiro deles seria o simples fato de que brincar é gostoso, dá prazer, gera felicidade. Além disso, por meio dessa satisfação atingida, a criança tem a possibilidade de vivenciar plenamente a sua infância e desenvolver-se como ser genuinamente humano participante e inserido ativamente numa sociedade e não como mero expectador e recebedor de padrões já estabelecidos.

O distanciamento da criança das possibilidades de brincar, reforçado, inclusive, pela ida das crianças às instituições de ensino infantil, onde, muitas vezes, lá permanecem de 9 a 10 horas diárias durante a semana, com raríssimas oportunidades de brincar, como mostrou Batista (1998), pode causar sérios prejuízos ao seu desenvolvimento; poucos são os estudos que têm observado o desenvolvimento das crianças nestas instituições.

Este fato agrava-se ainda mais, quando se percebe, como denunciou Bronfenbrenner (1996), que a maioria dos estudos em desenvolvimento humano é realizado observando-se características isoladas e sem levar em consideração que o meio ambiente exerce papel fundamental sobre o desenvolvimento infantil.

Bronfenbrenner (1996) propôs que o desenvolvimento humano seja estudado considerando-se os vários níveis que um sistema pode ter: o microssistema, que é um padrão de atividades, papéis e inter-relações pessoais experienciadas pela criança em desenvolvimento, num dado ambiente, face a face com características materiais e físicas particulares, e contendo outras pessoas com particularidades distintas de temperamento, personalidade e sistema de crenças; o mesossistema,

que compreende os laços e processos que ocorrem entre dois ou mais ambientes que contenham a criança em desenvolvimento; o exossistema, que abrange os laços e processos que ocorrem entre dois ou mais ambientes, em que pelo menos um deles não contém habitualmente a criança em desenvolvimento; em todos ocorrem eventos que influenciam os processos nos ambientes imediatos onde ela está e o macrosistema que é um padrão de características micro, meso e exossistêmicas de uma dada cultura, subcultura ou outro amplo contexto social, com referência particular aos sistemas de crenças, recursos, estilos de vida, oportunidades, opções de vida e padrões de intercâmbio social, que são inerentes a cada um desses sistemas.

No modelo bioecológico o desenvolvimento se dá pela interação de quatro elementos: o processo, que envolve formas particulares de interação entre o organismo e o ambiente; a pessoa, cujas propriedades incluem as características pessoais; o contexto, que é sistematizado pelas estruturas anteriormente citadas (microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema) e o tempo, que é um elemento que considera duas dimensões, o período vital e o período social (VIEIRA, 2003).

O modelo bioecológico, segundo Bronfenbrenner (1996, p.5), permite que o desenvolvimento seja entendido a partir de uma “nova perspectiva em sua concepção da pessoa em desenvolvimento, do ambiente e especialmente da interação desenvolvvente entre ambos”. Este modelo assume a complexidade do desenvolvimento humano e questiona estudos simplistas que observam algumas variáveis e assume que elas representam o desenvolvimento. Assim, assume-se que o estudo não é completo, pois, o fenômeno ainda é mais complexo que o estado atual da ciência permite observar. Porém, este modelo oferece a possibilidade de se

estudar a relação de diferentes facetas do desenvolvimento, um passo a mais para o entendimento da complexidade humana.

Ao compreender a criança em sua complexidade faz-se necessário olhar para as várias dimensões que cercam a infância, assim como alerta Moreira (2000, p.177), não basta olhar para o ser humano somente como um corpo, mas um ser que “forma uma estrutura complexa e, como tudo que é complexo, fica impossível simplificar”.

Desta forma, estudos que busquem observar a criança em seu desenvolvimento integral tornam-se importantes, uma vez que estas observações poderão dar pistas para promover o desenvolvimento infantil.

Este estudo tem como objetivo geral estudar o desenvolvimento infantil em crianças inseridas em instituições de ensino, considerando-se as múltiplas facetas do desenvolvimento, propostas pela teoria bioecológica do desenvolvimento humano, de Bronfenbrenner (1996, 2005), a partir da oportunização de vivências lúdicas.

Especificamente, se buscou observar a mútua relação entre interações sociais, as possibilidades da criança de responder ao meio ambiente, recursos pessoais (crescimento físico e controle de emoções), como isso se deu, nos diferentes ambientes e como um ambiente influenciou o outro.

O estudo foi organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo, de revisão da literatura, apresenta a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano proposta por Bronfenbrenner (1996, 2005) e os estudos realizados na Educação Física a partir dela. Neste capítulo também são abordados o lazer, o jogo e a brincadeira.

O segundo capítulo expõe a metodologia que abrange a classificação do estudo, os participantes e materiais e métodos.

Os resultados encontram-se no terceiro capítulo, no qual são apresentados o microsistema principal (aulas de Educação Física), os microsistemas secundários 1 (evento realizado na instituição envolvendo as crianças deste estudo e as crianças das turmas Maternal I e II) e microsistemas secundários 2 (evento realizado nas dependências da Faculdade de Educação Física da UNIMEP, envolvendo as crianças deste estudo e crianças de outra instituição da mesma faixa etária), os recursos pessoais e a caracterização do macrosistema.

No quarto capítulo, utilizando-se dos pressupostos teóricos e das pesquisas apresentadas nos capítulos anteriores, é realizada a discussão acerca dos dados coletados.

Em seguida são apresentadas as referências bibliográficas, os apêndices (Atividades Lúdicas Propostas nas Aulas de Educação Física, Diário de Campo, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Termo de Autorização para a Realização do Estudo) e os anexos (Aprovação do Comitê de Ética e Ficha de Observação das Filmagens).

## CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA

### 1.1 Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano

A base teórica adotada neste estudo, Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, proposta por Bronfenbrenner (1996), está contida na visão contextual de mundo na área do desenvolvimento, visão esta que, segundo Haywood e Getchell (2004), enfatiza as interações dinâmicas, sempre em mudança, de sistemas internos e externos do organismo, trabalhando em conjunto.

Compreender o mundo ecologicamente permite abrir percepções para um mundo complexo, vivo, dinâmico e intenso. Bronfenbrenner (1996, p.5) define o desenvolvimento como uma “mudança duradoura na maneira pela qual uma pessoa percebe e lida com seu ambiente”.

Copetti (2001), em seu estudo de doutorado, relata o novo modelo proposto por Bronfenbrenner, o Modelo Bioecológico. Neste modelo o desenvolvimento é apresentado a partir da interação dos elementos **processo-pessoa-contexto-tempo**. O **processo** é ponto central destes quatro elementos, pois ele envolve formas particulares de interação entre o organismo e o ambiente chamadas de processos proximais (KREBS, 2003).

Para que os processos proximais ocorram, a **pessoa** deve envolver-se em uma atividade desenvolvimentalmente efetiva, que tenha duração de um longo

período de tempo, para tornar-se complexa e não somente uma repetição. Os processos proximais não podem ser unidirecionais, as interações deverão ser recíprocas, ocorrendo entre pessoas, objetos e símbolos (COPETTI, 2001).

Krebs (2003) afirma que, neste modelo, os atributos pessoais ficam mais explícitos que o modelo proposto por Bronfenbrenner em 1983. Os **atributos da pessoa** foram subdivididos em três tipos: *as disposições, os recursos e as demandas*. Eles são estudados em dimensões positivas e negativas e, em algumas dimensões existem os pólos ativos e passivos.

Segundo Copetti (2003), as *disposições* podem ser desenvolvimentalmente geradoras, consideradas positivas, pois estimulam a curiosidade, a iniciativa em envolver-se em atividades sozinha ou com o outro, a persistência para perseguir uma meta em longo prazo e, desenvolvimentalmente disruptivas, consideradas negativas, pois suas características, ao contrário das geradoras, promovem a impulsividade, a explosividade, a distração, a impaciência para perseguir metas a longo prazo, destacando a dificuldade de controlar suas emoções e o comportamento (pólo ativo). No pólo passivo observa-se: falta de interesse pelo outro, apatia, indiferença, desatenção, insegurança, timidez, podendo levar a pessoa a evitar ou retirar-se da atividade.

O segundo tipo de **atributos pessoais** são os *recursos* que se constituem em ativos e passivos biopsicológicos. De acordo com Copetti (2001), eles são divididos em duas categorias: condições passivas, que limitam ou rompem o processo (baixo peso, dificuldades físicas, doenças severas, defeitos genéticos) e condições ativas que agem de forma construtiva, por intermédio do conhecimento, forma de habilidades, destreza e experiências. Eles tornam-se, gradativamente, mais

complexos de acordo com os padrões de interação e competência a eles relacionados.

O terceiro tipo de **atributos pessoais** são as *demandas*, explicitadas por Krebs (2003) como:

Características que afetam o desenvolvimento por terem um potencial de convidar ou desencorajar reações de pessoas no ambiente em que a pessoa em desenvolvimento encontra-se, e essa atração ou rejeição podem fomentar ou romper processos de desenvolvimentos (KREBS, 2003, p.100).

As demandas podem ser consideradas qualidades positivas, com base no potencial da pessoa, em desenvolvimento, em receber atenção e afeto, ou negativa, quando elas despertam sentimentos negativos. Essas características em promover a atração ou a rejeição poderão influenciar no desenvolvimento da pessoa (COPETTI, 2001).

O **contexto** é o terceiro componente do modelo bioecológico, ele é estudado pela interação de quatro níveis ambientais: microsistema, mesossistema, exossistema e macrossistema. Segundo Bronfenbrenner (1996), o ambiente ecológico se dá a partir de uma série de estruturas encaixadas uma dentro da outra.

O menor nível é o microsistema, que é definido como um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento, nos ambientes que ela frequenta e estabelece relações face a face (BRONFENBRENNER, 1996).

Ao definir microsistema, o autor destacou seus três elementos principais: as atividades, as relações interpessoais e os papéis. As atividades foram classificadas em molares e moleculares. Segundo Bronfenbrenner (1996, p.59), “uma atividade molar é um comportamento contínuo com um movimento ou tensão próprios, percebido pelo sujeito como tendo um significado ou intenção”. A atividade molar é

de complexidade variável, podendo invocar objetos, pessoas e acontecimentos não concretamente presentes no ambiente imediato. A invocação pode ser realizada por intermédio de conversas, de contar estórias, ou de uma variedade de outros meios.

As relações interpessoais foram classificadas em três níveis, o primeiro indica que não envolvem as duas ou mais partes que participam da mesma (díadas de observação). O segundo nível, Bronfenbrenner (1996), destaca que precisa haver reciprocidade, equilíbrio de poder de afetividade (díadas de participação conjunta). O terceiro nível é o mais avançado, a relação ocorre mesmo quando uma das partes não estiver mais presente (díadas primárias). Para o autor, os papéis devem ir além das expectativas que a sociedade tem sobre quem desempenha, e incorporar também expectativas da própria pessoa, a respeito do que ela espera que os outros esperem dela.

O microssistema pode ser caracterizado como um contexto primordial (primário) ou secundário. O contexto de desenvolvimento primordial é aquele no qual a criança pode observar e engajar-se em padrões de atividades conjuntas, progressivamente mais complexas, com ou sob a orientação direta de pessoa que já possua conhecimentos e habilidades ainda não adquiridos pela criança. O contexto de desenvolvimento secundário é aquele no qual são dadas oportunidades e encorajamento para a criança engajar-se em atividades que ela tenha aprendido no contexto primordial, mas, agora, sem o envolvimento ativo ou orientação direta de outra pessoa que possui conhecimentos e habilidades além dos níveis adquiridos pela criança (KREBS, 1997).

O próximo nível apresentado é o mesossistema que, segundo Krebs (1997, p.32), “é a relação entre dois ou mais microssistemas na qual a pessoa em desenvolvimento participa ativamente”, A interação de uma pessoa em determinado



lugar, por exemplo, a escola, é influenciada e também sofre influência de sua interação dentro de outro ambiente, como a família.

O exossistema envolve os ambientes que a pessoa não frequenta como participante ativo, mas que desempenham uma influência indireta sobre seu desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1996). Três exossistemas são identificados pelo autor como muito importantes para o desenvolvimento da criança, devido à sua influência nos processos familiares: o trabalho dos pais, a rede de apoio social e a comunidade em que a família está inserida.

O último nível é o macrosistema que é composto pelo padrão global de ideologias, crenças, valores, religiões, formas de governo, culturas e subculturas presentes no cotidiano das pessoas que influenciam seu desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1996). Assim, a cultura na qual os pais foram educados, os valores e as crenças transmitidos por suas famílias de origem, bem como a sociedade atual onde eles vivem, interferem na maneira como eles educam seus filhos.

E, por fim, o quarto componente do modelo bioecológico é o **tempo**, que permite examinar a influência para o desenvolvimento humano de mudanças e continuidades que ocorrem ao longo do ciclo da vida. O tempo é analisado em três níveis: microtempo, mesotempo, e macrotempo (KREBS, 2003). Para melhor compreensão serão apresentados alguns estudos em Educação Física realizados com base nesta teoria.

### **1.1.1 Estudos em Educação Física realizados dentro da teoria bioecológica do desenvolvimento humano**

Esta teoria tem sido utilizada na Educação Física, tanto para observação de fenômenos ligados ao esporte, quanto para o entendimento do desenvolvimento infantil. Sobre o esporte, Oliveira (2002) estudou o processo de iniciação esportiva dos atletas de basquetebol da seleção brasileira de 2002, com o objetivo de identificar a vivência motora na infância desses atletas; quais modalidades foram apreendidas na iniciação esportiva e como ocorreu esta aprendizagem. Foram utilizados questionários semi-estruturados e o modelo do estudo foi o proposto por Bronfenbrenner, o qual trata a relação pessoa-contexto-processo-tempo.

Os resultados demonstraram que na infância desses jogadores houve uma grande variedade de experiências motoras com base em atividades lúdicas e variadas, e que na iniciação esportiva os atletas aprenderam e praticaram diversas modalidades esportivas, caracterizando a diversificação. Concluiu-se que o processo de iniciação esportiva dos sujeitos pesquisados foi de acordo com as recomendações científicas, caracterizando como ótima para essa fase da vida esportiva.

O estudo de Vieira (1999) investigou o processo de desenvolvimento de talentos do atletismo no estado do Paraná. Com base em questões norteadoras, a autora buscou identificar os atributos pessoais, analisar a trajetória do desenvolvimento dos talentos durante o processo de especialização motora, verificar em quais estruturas administrativas paranaenses a modalidade de atletismo esteve inserida e caracterizar que eventos esportivos influenciaram no desenvolvimento desses talentos.

A coleta foi composta de: ficha do informante, entrevista semi-estruturada, diário de pesquisa e documentos. Participaram da pesquisa 14 talentos do atletismo, 13 familiares, sete técnicos, três diretores da Paraná Esporte e um secretário de

esportes. A análise realizada foi do tipo categorial, com base em recortes, enumeração e categorias. Os resultados mostraram que a dinâmica da estrutura dos governos estaduais, nos diferentes períodos históricos estudados, interferiu de maneira significativa no processo de desenvolvimento dos talentos paranaenses do atletismo.

Vieira (1999) concluiu que os atributos pessoais e o contexto influem no processo de desenvolvimento dos talentos paranaenses, por isso, a necessidade de criar estratégias políticas (macrossistema) que promovam o atletismo no Paraná na busca de talentos (microssistema).

Vários estudos em Educação Física foram realizados dentro da Teoria Bioecológica, com foco no desenvolvimento infantil. Ramalho (1996) realizou um estudo com 35 crianças de 5 a 6 anos, integrantes do Núcleo Educativo Ipê Amarelo, localizado na Universidade Federal de Santa Maria/RS, em atividades espontâneas realizadas durante o recreio pré-escolar, com o objetivo de investigar a relação entre os fatores biológicos e socioculturais.

Para análise da dimensão biológica foram coletados provas de exame neurológico evolutivo; dados sobre o peso e estatura das crianças, estatura dos pais. Na dimensão sociocultural, os dados foram coletados por meio de questionário e, para análise das atividades espontâneas (dimensão motora), numa perspectiva ecológica, foram realizadas filmagens.

A autora constatou que o perfil biológico das crianças estava dentro dos padrões esperados para a faixa etária, mas observou que o recreio é empobrecido, não suprimindo as necessidades das crianças em termos de relações interpessoais, atividades molares e papéis. Os achados do contexto sociocultural não evidenciaram

dinamicidade, adaptação progressiva, nem reestruturação do meio por parte da criança.

Ramalho (1996) concluiu o estudo alertando a família e a pré-escola sobre a importância de repensar o seu modo de ser e agir para com a criança, oportunizando vivências, desafios, estímulos, liberdade, afetividade e espaços mediados que possibilitem a progressão qualitativa no desenvolvimento da criança.

Sartori (2003) realizou estudos sobre o desenvolvimento humano seguindo o modelo bioecológico, com o objetivo de avaliar o impacto do Projeto Esporte Escolar no desenvolvimento de crianças, em uma comunidade de São José/SC. Os resultados constatados foram que as atividades do projeto despertaram uma disposição muito forte para que as crianças permanecessem engajadas nele. Também houve um aumento na disposição das crianças em participarem de atividades físicas em outros microsistemas, gerando novas oportunidades de relacionamentos entre pares e também mudanças nas relações das crianças com membros da família.

O autor concluiu que o impacto do projeto estudado no desenvolvimento não deve ser avaliado apenas dentro do ambiente imediato, mas sim, compreendido dentro de uma série de ambientes, onde as crianças estão inseridas direta ou indiretamente.

De Marco (2006) realizou um estudo com o objetivo de investigar as manifestações emocionais e os fatores que podem influenciá-las, em crianças de 5 a 6 anos, no ambiente da Educação Infantil, durante a prática de atividades motoras, segundo pressupostos da Teoria Ecológica. Ela analisou 30 crianças de 5 a 6 anos, de ambos os sexos, pertencentes ao Programa de Desenvolvimento da Criança e Adolescente da UNICAMP, por meio de registros de imagens de momentos de

atividades livres, aulas de Educação Física e entrevistas semi-estruturadas com os responsáveis das crianças.

Os resultados apresentados mostraram que as manifestações emocionais das crianças são influenciadas por diferentes fatores, sendo os mais significativos os seus atributos pessoais, suas experiências fora do ambiente escolar, a pouca possibilidade de criação durante as aulas e o nível de habilidade motora de cada uma que, algumas vezes, impedia a participação da criança em determinada atividade. Esse impedimento causava sentimentos como raiva ou tristeza, porém, quando conseguiam sucesso, os sentimentos se transformavam em alegria e até excitação.

De Marco (2006) concluiu que as manifestações emocionais das crianças durante a prática de atividades motoras foram influenciadas por vários fatores, tanto na creche (microsistema), nos outros lugares fora da creche (mesossistema e exossistema), como a própria residência. Os atributos pessoais positivos, que contribuem com o desenvolvimento, foram os que predominaram nas aulas observadas, mas percebeu-se que, quando os atributos pessoais negativos ocorreram houve um sentimento de frustração por parte das crianças.

A autora sugeriu que o profissional de Educação Física Infantil esteja atento para a dificuldade nos relacionamentos interpessoais quando há diferenças de desenvolvimento das crianças, porque isso impede a participação das mesmas em determinadas tarefas. Outra sugestão seria que as crianças tivessem experiências mais ricas em relação ao movimento fora do ambiente da creche.

Coelho (2007) realizou um estudo investigando inter-relações de diferentes aspectos do desenvolvimento infantil, durante atividades com jogos que eram

criados a partir de uma situação problema dadas às crianças. Participaram do estudo 25 crianças, de ambos os sexos, entre 7 e 10 anos.

Durante os jogos foram observadas interações sociais entre crianças, na forma de díadas, tríadas, tétradas e pêntadas; bem como, o desempenho de diferentes papéis sociais. Para observar os recursos pessoais, o autor analisou o desempenho de habilidades motoras em situação de testagem clássica e o perfil antropométrico das crianças.

Os resultados apontaram que a maioria das crianças apresentou diferenças quanto ao nível de habilidade executado entre a situação de testagem e a situação de jogo, sendo que nesta as habilidades motoras pioraram. O autor explicou que esta oscilação do nível de habilidade motora em situação de jogo ocorreu devido às influências das relações sociais estabelecidas pelas crianças, a instabilidade e variabilidade motora frente às exigências do ambiente e da própria criança. Em relação ao estado nutricional, a maioria das crianças estava com valores dentro do esperado para a faixa etária, porém, em crianças com peso acima do esperado, foram observadas maiores dificuldades em relação às demandas ambientais, principalmente relativas ao desempenho motor.

Os atributos pessoais de disposições geradoras (curiosidade, iniciativa e autonomia), os recursos positivos (habilidade e vivência) e as demandas positivas (afeto, atração, convite a realizar a atividade) no contexto lúdico colaboraram para o desenvolvimento da criança. Os atributos de disposições disruptivas ativa (impulsividade, ansiedade, egocentrismo) e disruptiva passiva (apatia), recursos negativos (dificuldade de aprendizagem e problema de visão), demandas negativas (rejeição do grupo em relação a algumas crianças) não favoreceram o desenvolvimento da criança.

Coelho (2007) observou também que os jogos permitiam a vivência de diferentes emoções. Observou-se que a emoção da alegria predominou nas atividades, nos momentos em que as crianças brincavam juntas com outros colegas e quando utilizavam os materiais. A surpresa manifestou-se nos momentos em que as crianças estavam esperando para receber a bola ou quando se assustaram com movimentos repentinos. Em momentos de discussão, desentendimentos com os colegas e quando não conseguiram brincar com os amigos, observou-se a manifestação da raiva. Percebeu-se a tristeza quando algumas crianças foram recusadas num grupo de amigos ou não conseguiram brincar com os colegas e a manifestação do desprezo foi observada quando a criança desviava do arremesso ou escolhia o grupo de amigos. Ao disputar a posse de materiais ou discutir com os colegas algumas crianças ficaram tristes.

Coelho (2007) concluiu que as situações vivenciadas no contexto lúdico apresentam demandas que auxiliam no desenvolvimento infantil. A avaliação no ambiente de jogo possibilitou observar o desenvolvimento da criança em diversos momentos: de socialização, de representação de papéis, de propriedades e atributos da pessoa, de expressões faciais ligadas a situação vivenciada e da realização de inúmeras brincadeiras.

Estes estudos apontam para a importância de se pesquisar sobre o desenvolvimento infantil, não apenas considerando as características da criança, mas, também, as influências do ambiente, das outras pessoas contidas nele e as atividades realizadas, sendo que as atividades espontâneas vividas em recreios e situações “livres”, programas de esportes, bem como, jogos frente a demandas ambientais parecem contribuir com o desenvolvimento de diferentes aspectos na

criança. Assim, querendo compreender melhor como essa contribuição se efetiva é que se optou por um breve estudo acerca do lúdico, das vivências lúdicas e do lazer.

## 1.2 O lazer e o lúdico

Ao buscarem-se subsídios sobre a contribuição que a Educação Física Escolar pode trazer ao desenvolvimento infantil, proporcionando vivências lúdicas, faz-se necessário refletir sobre o lazer e o lúdico.

O surgimento do lazer, como prática ou necessidade, acontece a partir do momento em que a sociedade passa do estágio tradicional para o moderno. Na sociedade tradicional, onde a base econômica era a agricultura, não havia uma separação que caracterizasse trabalho/lazer, visto que os horários de trabalho eram flexíveis, pois dependiam de elementos da natureza, enquanto que, nas sociedades modernas industrializadas, a característica marcante deste estágio é o ritmo da máquina tempo mecânico, o binômio trabalho/lazer está bem evidente (MARCELLINO, 1995).

Para entender o que o lazer representa, Dumazedier (1973) propõe a seguinte denominação:

Um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se, entreter-se ou ainda, para desenvolver sua formação desinteressada, sua participação social voluntária, ou sua livre capacidade criadora, após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações familiares e sociais (DUMAZEDIER, 1973, p.34).

É comum as pessoas associarem a palavra Lazer apenas a eventos de massa, viagens e passeios durante as férias ou recreação comunitária, pois, existem muitas promoções, principalmente de instituições privadas dirigidas à população em geral, oferecendo entretenimento, diversão, descanso, como prestação de serviço e



venda de produto, sugerindo essas alternativas como único meio de ocupar o tempo livre. A mídia também interfere e ofusca a compreensão do lazer, minimizando o conceito, ao veicular apenas esses produtos e serviços (MARCELLINO, 2000).

De outro lado, Magalhães (2003), ao abordar o tema criança e televisão, afirma que as mudanças refletidas neste novo tempo fazem surgir novas concepções de identidade e relações sociais, e a permanência destas influências exercidas pelos meios de comunicação dependerá “do modo como a geração atual considerará sua pertinência” (MAGALHÃES, 2003, p.120).

Marcellino (2001) afirma que o lazer tem que ser um fim nele mesmo e não estar ligado a outras áreas de promoção social, com vícios assistencialistas, ou finalidades utilitárias para justificá-lo como necessidade humana,

Chega de lazer e. Vamos falar de Lazer e pronto. A felicidade, o prazer, não precisa de justificativas para o investimento na área. A produtividade, o caráter educativo, não são justificativas para o investimento na área; são conseqüências. E não busca a priori. Buscá-las a priori significa matar suas possibilidades. (MARCELLINO, 2001, p.07).

Segundo Rolim (1989, p.51) é difícil conceituar o lazer, “pois depende do ponto de vista em que se situa cada autor”. Entre inúmeras conceituações, o autor optou, em seu estudo, pela perspectiva sociológica apresentada por Dumazedier, que conceitua o lazer sob quatro ângulos: econômico, sociológico, psicológico e psicossociológico.

Bramante (1997) ao escrever sobre a recreação e o lazer, afirma que “o conceito de lazer exige maiores reflexões na sua interpretação dado o seu caráter interdisciplinar e de enfoque multiprofissional” (p.123). O autor relata que:

Após a década de 1970, os conceitos de lazer têm gravitado em torno de três eixos básicos: do tempo de não-trabalho, do espaço de sua vivência e da atitude do indivíduo. O lazer, portanto, se consubstancia na experiência lúdica resultante desses três variáveis. (BRAMANTE, 1997, p.124).

Para Camargo (1999, p.11) “o lazer nunca é inteiramente gratuito”, e a livre escolha no lazer é o tempo em que se pode agir e participar com mais criatividade e essa escolha partiria do princípio da busca pelo prazer.

Schwartz (2003, p.140) afirma que “a importância da vivência do lazer e da consciência do lazer são entendidas como a capacidade e a responsabilidade de autogestão de experiências significativas pessoais e sociais”.

Marcellino (2004) propõe o lazer como um veículo privilegiado da educação, em que as atividades necessitam de aprendizagem e estímulo para a prática positiva do lazer, possibilitando a passagem de níveis menos elaborados para níveis mais complexos, despertando o espírito crítico, tanto na prática, quanto na observação. Para o autor: “verifica-se assim um duplo processo educativo – o lazer como veículo e como objeto de educação” (MARCELLINO, 2004, p.59).

Educar para o lazer, a partir da preocupação de oferecer atividades variadas aos alunos, orientar a participação dessas crianças nesses momentos e respeitar suas preferências individuais, será uma forma de prepará-las para a escolha de atividades em outros ambientes (BLASCOVI-ASSIS, 1999).

O lazer é concebido, segundo Marcassa (2004, p.132), não somente como um tempo-espaco de organização da cultura ou realização de diferentes formas de diversão e atividades lúdicas, mas também promovendo “valores, saberes, significados articulados às possibilidades e às condições das diferentes classes sociais”.

Uma tentativa de compreender o universo lúdico será traçar reflexões sobre o jogo, o brinquedo e a brincadeira apontando-os como um caminho possível para o objetivo deste estudo.

### 1.2.1 O jogo, o brinquedo e a brincadeira: o lúdico

Nem todas as escolas investem no aprendizado envolvendo o lúdico. Nas instituições de ensino infantil, a situação é ainda pior, pois, embora o alvo desta modalidade de ensino seja o pleno desenvolvimento infantil (art.29 da Lei de Diretrizes e Bases, 1996), e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil explicita o direito das crianças a brincar, reconhecendo esta ação como uma forma de comunicação e interação (BRASIL, 1998), ainda não existe a obrigatoriedade de um profissional de Educação Física nesta modalidade de ensino. Sendo assim, jogos e brincadeiras são propostos por diferentes profissionais, muitos ainda não qualificados, como babás e monitores, os quais, na maioria das vezes, não conseguem propiciar um ambiente próprio para o desenvolvimento infantil, com base nestas atividades.

Ao considerar o jogo e a brincadeira como atividade fundamental para o desenvolvimento infantil surge à seguinte pergunta: afinal, o que é jogo e brincadeira?

Os termos jogo, brinquedo e brincadeira às vezes são usados como sinônimos e estas indiferenciações dificultam a definição de cada termo. Alguns estudiosos, como Oliveira (1986), apontaram as diferenças no significado destes termos, caracterizando-os com base no seu uso, a ação que cada um promove e o comportamento que eles geram.

Oliveira (1986) ao caracterizar o brinquedo propõe:

Trata-se, primeiramente, de um objeto, palpável, finito e materialmente construído, podendo-se constituir segundo formas variadas de criação, desde aquelas artesanais até as inteiramente industrializadas (OLIVEIRA, 1986, p.30).

Este mesmo autor diferencia o brinquedo como o objeto usado no exercício individual com sentido de gratuidade e, a brincadeira e o jogo implicam a ação coletiva.

Oliveira (1986) se posiciona sobre o assunto baseado nas categorias propostas por Caillois: *alea* (sorte), *ilinx* (vertigem), *mimicry* (disfarce), *agon* (competição). Assim, a vivência do lúdico pode variar entre a improvisação que é chamada de *paidia* e uma maior organização chamada de *ludus*. A *paidia* levaria ao divertimento, à liberdade de improvisação, à fantasia que se aproxima mais da brincadeira e o *ludus* seria a necessidade de obedecer a regras e convenções reforçando os elementos do jogo. Uma mesma atividade pode oscilar entre essas categorias conforme a intenção das crianças ao brincar.

Huizinga (1999) em sua obra *Homo Ludens* aborda o jogo como um elemento cultural que possui uma realidade autônoma, cria suas características e atende a determinadas funções previamente estabelecidas em um universo não material.

Segundo o autor o jogo começou com a linguagem onde havia os significados, criou a maneira de comunicar-se, promovendo a transcendência; portanto, a cultura começou com o jogo.

Ao perceber a dificuldade de conceituar o jogo, Huizinga (1999) apresenta as seguintes características para o jogo:

Uma atividade livre, conscientemente tomada como não séria e exterior a vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes (HUIZINGA, 1999, p.16).

Para o autor, o jogo é desinteressado por não buscar uma recompensa de outros para fazê-lo. O interesse de jogar é grande como participação. O jogo tem limitação de tempo e espaço, ele cria ordem e ele é ordem, a partir do momento em que o professor coloca as regras e faz parte do jogo.

Porém, Silva e Marcellino (2006) baseados em Huizinga, alertam que, ao ensinar um jogo, é preciso colocar-se em jogo, caso contrário, aparecerão os “desmancha-prazeres”, que subverterão a ordem, denunciando a fragilidade do jogo imposto, por vezes até propondo um novo jogo aos colegas, clandestinamente.

O jogo é caracterizado ainda pela consciência de se tratar de uma atividade agradável, que proporciona um relaxamento das tensões da vida cotidiana e não comporta coação externa; a frivolidade e o êxtase são dois pólos que limitam o âmbito do jogo e todas as regras são previamente aceitas pelos jogadores, tendo como resultado final um fim em si mesmo. O jogo gera tensão, incerteza, imprevisibilidade, pois enquanto acontece, ocorre inúmeras alternâncias, sucessões, associações (SCAGLIA, 2005).

Caillois (1990) propõe que o jogo deve ser definido como uma atividade livre e voluntária que proporcione alegria e diversão, em que o jogador participe quando queira e que seja por prazer. O jogo deverá possibilitar a vontade de o jogador permanecer ou sair do jogo quando quiser. É importante que o jogador queira jogar independente das características, sejam elas mais extenuantes ou mais absorventes.

Segundo Huizinga (1999), a função do jogo pode ser definida por dois aspectos: “a luta por alguma coisa ou a representação de alguma coisa” (HUIZINGA, 1999, p.16). Desta forma, o prazer que a criança sente ao jogar permite-a ser o que

quiser no mundo do imaginário, embora isso não a faça perder totalmente a noção da realidade em que vive.

Caillois (1990) concorda com o Huizinga ao considerar que existem jogos que não envolvem regras. Para o autor existe um caráter paradoxal em dizer que, em jogos de ficção, como os de boneca, soldado, polícia e ladrão, não existem regras, pois, considera a ficção como um sentimento de substituição da regra.

Observa-se que outros autores também encontraram dificuldades ao tentar definir o jogo, como Kishimoto (1998), ao constatar:

a variedade de jogos conhecidos como faz-de-conta, simbólicos, motores, sensório-motores, intelectuais ou cognitivos, de exterior, de interior, individuais ou coletivos, metafóricos, verbais, de palavras, políticos, de adultos, de animais, de salão e inúmeros outros mostra a multiplicidade de fenômenos incluídos na categoria jogo (KISHIMOTO, 1998, p.1).

Para a autora, existem várias e diferentes situações que são observadas e denominadas da mesma forma, aumentando, assim, a complexidade do jogo.

Kishimoto (2003) também aborda o jogo tradicional, que faz parte da cultura popular, guardando a produção espiritual de um povo em determinado período da história. A autora comenta sobre a transformação dos jogos, pois esses vão incorporando criações, geralmente anônimas e transmitidas pela oralidade, ou seja, os adultos e as próprias crianças explicam uns aos outros as formas de se jogar e, nem sempre, estas estão escritas ou desenhadas.

Ao investigar o que é jogo observa-se que os autores, ao tentarem defini-lo, se apóiam em características que determinam a sua especificidade utilizando expressões lingüísticas semelhantes, que não se excluem, mas se complementam.

Para este estudo a abordagem sobre o jogo e a brincadeira se apoia na proposta de Marcellino (2005), em que a questão do lúdico pode estar vinculada ao prazer, o qual possui sua essência no divertimento e no envolvimento de uma forte

carga de subjetividade, tornando uma de suas manifestações, o jogo, uma estratégia agradável e de fácil entendimento. O autor opta por uma abordagem do lúdico não em si mesmo, ou de forma isolada nessa ou naquela atividade (brinquedo, jogo, brincadeira), mas como um componente da cultura historicamente situada. Para ele, o lúdico, como componente da cultura, precisa ser visto por duas perspectivas: como produto e como processo; enquanto conteúdo e forma.

Alves (1986) reforça que a intenção do jogo é a criatividade e como se vive em uma sociedade dominada pela produtividade, a criança é vista como um ser fraco impedido de produzir sua própria cultura, tornando-se um produto da mesma. O autor sugere que, ao brincar, a criança é estimulada a ser criativa e aprender novos valores, dessa forma, isso implica numa crítica a essa sociedade.

Como afirma Marcellino (2004, p.117), “a criança, enquanto produtora de cultura necessita de espaço para esta criação. Impossibilitada, torna-se consumidora passiva”. Esse espaço deve possibilitar à criança vivenciar o lúdico na relação com as pessoas das quais depende, para a satisfação das suas necessidades vital e afetiva.

Um dos espaços possíveis para a recuperação do lúdico está nas atividades de lazer, uma vez que estas constituem um dos canais possíveis de transformação cultural e moral da sociedade, sendo, assim, instrumentos de mudança, mas instrumentos que podem ser acionados qualquer que seja a ordem social dominante (MARCELLINO, 1995).

Silva et al (2006) apontam a vivência do lúdico na infância como prioridade ao desenvolvimento infantil e, para que isso ocorra é necessário oportunizar espaços onde as crianças experimentem uma variedade de movimentos que contribuirão,

tanto para o crescimento, quanto para o desenvolvimento das habilidades motoras básicas.

A proposta de Marcellino (2005) em relação à cultura infantil, especialmente nos anos iniciais de escolarização, considera o educador e o educando, quanto à forma e conteúdo de aula, como resistência ao furto do lúdico que sofre a criança na sociedade atual.

Olivier (1999) relata o que mundo do lúdico foi invadido pelo dever de casa e pelo tempo imposto para realizar esses deveres, impedindo as crianças de vivências prazerosas e descompromissadas.

A autora afirma que, pensando no futuro adulto que a criança virá a ser, desde cedo, a escola paralisa a vida infantil prometendo uma educação para o futuro e até mesmo, para a eternidade, não importando, assim, o que a criança é e sim o que ela será.

França (1999) sugere que, para educar para e pelo lazer sejam adotados “procedimentos didático-metodológicos que possam estimular e concretizar um fazer educativo criativo, lúdico, espontâneo, cultural, coletivo e eminentemente político-social” (FRANÇA, 1999, p.41).

Participar das próprias atividades de lazer, segundo Blascovi-Assis (1999) seria um meio de educar para o lazer, oferecendo diversas atividades às crianças e orientando-as a participarem destas atividades fora da escola, de acordo com suas preferências individuais.

Apontar caminhos significa construir práticas de lazer que levem à reflexão sobre a participação, integração, conhecimento nas manifestações onde a criança é vista como ser ativo, criativo e social e que exerce influências (FRANÇA, 1999).



O lúdico deve ser considerado como uma possibilidade de as crianças vivenciarem sua faixa etária e contribuir para sua formação como seres humanos, participantes da cultura da sociedade em que vivem, e não como meros indivíduos requeridos pelos padrões de “produtividade social” (MARCELLINO, 2005).

### **1.2.2 Vivências lúdicas e desenvolvimento infantil**

A influência de vivências lúdicas no desenvolvimento infantil tem sido estudada com diferentes enfoques. Fernandes (2006) investigou as diferentes áreas do pátio de uma instituição infantil e, durante o recreio, foi observado a utilização dos espaços e equipamentos e os comportamentos de interação entre as crianças nesses locais. Participaram do estudo 200 crianças, com idade entre 3 e 7 anos (110 do matutino e 90 do vespertino). A coleta ocorreu com base em entrevistas com professores, painéis, observações preliminares e sistemáticas.

Ela concluiu que, nos pátios escolares, as interações das crianças no momento do recreio são bastante interessantes, já que assumem características diferentes das salas de aula, podendo, os alunos, entrarem ou não em contato com crianças de outras faixas etárias para juntos desenvolverem suas brincadeiras. Porém, a autora afirma que, para que o ambiente se torne um lugar atrativo e útil para o desenvolvimento infantil, sua organização deve proporcionar oportunidades para as crianças brincarem individualmente ou em grupo, a partir de suas escolhas.

Silva (2003), buscando investigar o brincar de crianças com deficiência mental em escolas especiais de educação infantil, realizou um estudo com 15 professoras de educação especial em cinco escolas especiais de Campinas. Os dados foram coletados por meio de questionários e entrevista semi-estruturada. A análise e a

discussão dos resultados encontrados permitiram a formulação de algumas reflexões sobre a utilização de jogos e brincadeiras. A autora buscou, também, contribuir para a valorização das capacidades dessas crianças, sugerindo alternativas de reorganização das estratégias da ação dos professores, com base em uma perspectiva lúdica.

Carvalho et al (2005) realizaram um estudo analisando as relações existentes entre o contexto das instituições educativas e o comportamento de brincar de seus alunos. Participaram 40 crianças de ambos os sexos, de idade entre 4 e 5 anos, e dez educadores de cinco instituições de ensino.

Os procedimentos de coleta utilizados pelos autores foram filmagens das crianças em momentos de recreação livre nas instituições e entrevistas com os educadores. Os resultados sugeriram que o comportamento de brincar das crianças é influenciado pela estrutura das instituições de ensino e que, em relação ao brincar, existe uma dicotomia entre a visão e a prática dos profissionais.

Os autores concluíram que, para transformar e aprimorar a qualidade da educação das instituições de ensino é necessário uma articulação entre o projeto pedagógico, as práticas do currículo formal e o brincar.

Silva (2006), com objetivo de analisar a relação entre o desenvolvimento infantil e as atividades do cotidiano, realizou um estudo avaliando 30 crianças, entre 7 a 10 anos, de ambos os sexos, em uma escola pública de Campo Grande - MS. Foram realizadas avaliações antropométricas, níveis das habilidades motoras básicas e as atividades realizadas pelas crianças, em dois dias diferentes da semana (terça-feira e domingo).

Em relação ao crescimento físico, a maioria das crianças encontrava-se dentro dos parâmetros recomendados pelo NCHS (National Center of Health

Statistics – Centro Nacional de Estatística da Saúde). Diferente do que proposto pela literatura sobre o nível de habilidades das crianças nesta faixa etária, não foi encontrada nenhuma criança no nível maduro de habilidade motora básica em todos os segmentos (MMII, MMSS e tronco).

Nas atividades do cotidiano infantil foi observado que a maioria das crianças dormia 6h/d e que o tempo dedicado às atividades fisicamente ativas (correr, saltar, pular, cair, arremessar, entre outras que envolvem maior movimentação do corpo) e as atividades fisicamente passivas (fazer lição, ler, jogar botão, entre outras atividades que envolvem pouco movimento e baixo custo energético) foram bem próximos.

Embora o estudo fosse realizado em uma cidade que oferecia condições espaciais favoráveis ao brincar infantil, o tempo gasto com as atividades fisicamente passivas foi bem próximo aos das atividades fisicamente ativas.

Silva (2006) concluiu que as crianças analisadas não alcançaram o estágio maduro em todos os segmentos (MMII, MMSS e tronco) e em todas as habilidades motoras, conforme prevê a literatura, e que isto pode ser devido à ação de um conjunto de fatores ambientais como: a violência em locais públicos, institucionalização do tempo infantil e a falta de movimentos no âmbito escolar, envolvimento com atividades eletrônicas, uma vez que vários estudos apontam que as crianças também não estão no estágio maduro em todas as habilidades.

Martins et al (2006) realizaram um estudo com objetivo de caracterizar as concepções que os professores da educação infantil têm a respeito da importância da brincadeira como parte do processo educativo. Participaram do estudo 81 professoras com idade entre 18 e 63 anos. Para a coleta de dados foi utilizada uma escala de Likert, dividida em cinco categorias: conceito de brincadeiras, relação

entre brincadeira e aprendizagem, papel dos professores em situação de brincadeiras livres e estruturadas, dificuldades encontradas na utilização da brincadeira e valor atribuído à brincadeira para o desenvolvimento global das crianças.

Os resultados apresentados pelos autores mostram a heterogeneidade de idéias relacionadas à implementação das brincadeiras no cotidiano infantil, incluindo o papel do professor e as dificuldades encontradas no processo. Martins et al (2006) concluíram que existe uma necessidade de promoção e aperfeiçoamento dos professores, para que enfatizem questões teóricas e práticas, visando uma efetiva utilização da brincadeira no cotidiano da educação infantil.

Os estudos aqui apresentados mostram a importância de espaços adequados para a criança brincar e a necessidade de profissionais qualificados para oferecer atividades que possam contribuir para o desenvolvimento infantil. Embora existam estudos sobre o desenvolvimento infantil, o jogo e a brincadeira, poucos são os que observam a relação mútua de diferentes variáveis em um eixo temporal.

Mediante o exposto, o presente estudo procurou investigar o que a introdução de jogos e brincadeiras para crianças de uma instituição infantil, para observar as relações interpessoais, papéis sociais, emoções, demandas e recursos nessas aulas, bem como, em dois eventos realizados durante o estudo. Isto é melhor abordado no capítulo da metodologia, que segue.

## **CAPITULO II - METODOLOGIA**

Trata-se de um estudo descritivo, que adota como premissa a Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner (1996), observando diferentes variáveis do fenômeno.

A pesquisa foi realizada na Instituição de Ensino Infantil, EMEI Prof. Danilo Sancinetti (CECAP) de Piracicaba/SP. Foram convidadas todas as crianças de ambos os sexos, faixa etária 04 a 06 anos, regularmente matriculadas nos Jardins I e II e foram consideradas para a pesquisa aquelas cujos responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, totalizando 68 crianças.

Esta instituição foi escolhida por estar na periferia e pertencer à rede de ensino pública e pelo critério de acessibilidade: ser perto da universidade onde o estudo se realizou e concordar em participar do estudo, incluindo atividades de Educação Física em sua rotina.

### **2.1 Materiais e Métodos**

#### **2.1.1 Programa de Educação Física**

O programa de Educação Física ministrado contou com duas aulas semanais, com duração de 40 minutos cada aula, para os níveis Jardim I e II. O Jardim I é composto por 19 crianças, sendo 07 crianças do sexo masculino e 12 do sexo feminino. O Jardim II A é composto por 24 crianças, sendo 10 do sexo masculino e 14 do sexo feminino. O Jardim II B é composto por 25 crianças, sendo

14 do sexo masculino e 11 do sexo feminino. Foram realizadas 29 sessões em cada turma.

O programa teve como conteúdo brincadeiras e jogos infantis, em sua maioria com atividades fisicamente ativas, incluindo vivência de jogos populares, organização e cuidado com os espaços físicos e com os materiais, elaboração de propostas de modificação dos jogos vivenciados; oferecendo experiências em que as crianças puderam ser produtoras de uma “cultura infantil”, respeitando a necessidade delas de espaço para essa criação. Os jogos propostos estão descritos no apêndice A.

Todas as aulas ministradas foram registradas em um diário de campo (MINAYO et al, 1994), com itens previamente selecionados, relativos à observação de relações interpessoais, papéis sociais, recursos, disposições e atividades realizadas. O modelo do diário utilizado pode ser visto no apêndice B. Os dados coletados foram analisados de acordo com a proposta de Bronfrenbrenner (1996). Assim, as aulas de Educação Física foram consideradas como microsistema principal do estudo, sendo verificado: relações interpessoais, papéis sociais, emoções demandas, recursos e atividades.

As manifestações emocionais foram observadas a partir da classificação das emoções, apresentadas por Ekman (1994) que foram consideradas universais, por Schmidt e Cohn (2001). As emoções foram observadas com base na identificação de sinais faciais e classificadas como medo, alegria, raiva, nojo, tristeza e surpresa.

### 2.1.2 Eventos

Foram analisados dois micro-sistemas secundários. O primeiro foi observado em uma ocasião em que as crianças de diferentes turmas da escola puderam brincar juntas. Este evento ocorreu no dia 21/06/2007, nas dependências da instituição, com o tema “Os super-heróis vieram brincar comigo”. Foram realizadas várias atividades como: Na floresta com o Tarzan, em que as crianças brincavam de pega-pega com o Tarzan e o Zorro. Na atividade Robin Hood e a princesa, as crianças passavam por um circuito de obstáculos, com o objetivo de resgatarem a princesa junto com o Robin Hood. Foi realizada a atividade com Peter Pan, em que as crianças ganhavam uma espada confeccionada de jornal, uma capa de TNT e uma bexiga que era amarrada no braço da criança, cujo objetivo era, com a espada, furar a bexiga do colega. Nesta atividade também foram desenvolvidas atividades de equilíbrio.

Estas atividades foram desenvolvidas sob a liderança de pessoas externas a esta instituição infantil. Outra atividade realizada foi a do Lixo Mau, onde existia o vilão Lixo Mau que esparramava lixo (jornais amassados) pelo pátio e o Super-herói Protetor da Natureza pedia a ajuda das crianças para limpar o local e conscientizar o Lixo Mau do problema que estava causando.

O segundo microssistema foi observado quando as crianças foram levadas a participar de um evento fora da instituição de ensino, com crianças de outras escolas, o que ocorreu no dia 16/08/07, nas dependências da UNIMEP, na quadra coberta. O evento foi chamado de Mini-Circo e foi estruturado em quatro estações temáticas. Para este estudo foi observada estação livre, em que o professor

ofereceu os materiais: tubos de papelão, lenços de TNT, bolas e petecas para as crianças desenvolverem o subtema “eu sou um mágico”. Os alunos foram divididos em quatro grupos e a cada 15 minutos trocavam de estação ao som de uma música de circo, que era o comando usado para orientação da troca. O professor da estação livre orientava os alunos que ele era um mágico e que precisava de alguns assistentes; apresentava os materiais citados anteriormente e as crianças ficavam livres para realizar as atividades.

Os dados provenientes destes eventos foram coletados por meio de gravação de imagens das crianças, feitas com 02 filmadoras, sendo uma da marca SONY Handy Cam DV 640X e outra SONY Handy Cam CCD-TRV123NTSC. Uma câmera (DV 640X) foi colocada em um tripé na diagonal do espaço observado, que durante o evento precisou ser mudada de posição para o lado oposto para melhorar as condições de filmagem. A câmera DV 640X foi móvel, sendo que em determinados momentos era utilizado o efeito zoom para melhor observação da criança.

As imagens aquisitadas na avaliação do ambiente foram capturadas por um computador com *software* para tratamento de imagens e visualização quadro a quadro em diferentes velocidades. O *software* utilizado foi o da *Pinnacle Studio-Movie Box*, 9.4 Foram observadas as relações interpessoais, os papéis sociais, emoções, atividades, demandas e utilização dos recursos pessoais, como proposto por Bronfenbrenner (1996, 2005).

O mesossistema foi observado a partir da influência que as aulas de Educação Física poderiam ou não ter exercido nas respostas dos alunos frente às exigências ocorridas em cada um destes eventos. Os dados coletados foram registrados em uma ficha de observação das filmagens, que se encontra no anexo B.



### 2.1.3 Observação de recursos pessoais

Como recursos pessoais, que podem gerar demandas disruptivas ou geradoras, foi observado o perfil de crescimento físico.

Foi adotado o protocolo da Organização Mundial de Saúde (OMS), de acordo com Lopes et al (2002), para peso, estatura, perímetro cefálico, circunferência do braço e dobras cutâneas (subescapular e tricipital). Para as medidas antropométricas foram utilizados os seguintes instrumentos:

Uma balança mecânica da marca Welmy, para medida de peso.

Um estadiômetro da marca Cardiomed, para verificação da estatura.

Uma fita métrica da marca Sanny, para as medidas de perímetro cefálico e circunferência do braço.

Um plicômetro da marca Langer, para aferir as dobras cutâneas.

Os dados da avaliação do crescimento físico foram comparados aos índices da NCHS (National Center of Health Statistics – Centro Nacional de Estatística da Saúde), oferecidos por Lopez et al (2002).

A avaliação do peso foi realizada com as crianças descalças, sem camisa, em posição em pé, de costas para a escala da balança, com afastamento lateral dos pés. A estatura foi aferida com as crianças descalças em pé posicionadas de costa para o estadiômetro, pés unidos, mantendo o contato das superfícies posteriores do calcanhar, cintura pélvica, cintura escapular e região occipital com o instrumento,

estando a cabeça orientada no plano de Frankfurt, paralela ao solo (MATSUDO, 1987).

Para a realização da avaliação da circunferência do tríceps foi aferido, com uma fita métrica, o ponto médio do acrômio e olécrano do braço direito da criança. O braço estava relaxado, paralelo ao lado do corpo, formando um ângulo de 90° com o cotovelo (SARNI e GARÓFOLO, 2002).

A avaliação das dobras cutâneas foi realizada com a criança em pé, braços relaxados ao longo do corpo. A dobra tricipital foi medida na face posterior do braço, na distância média entre a borda súpero-lateral do acrômio e o bordo inferior do olécrano, realizada seguindo o eixo longitudinal do membro. A dobra subescapular foi determinada obliquamente ao eixo longitudinal do corpo, seguindo a orientação dos arcos costais, dois centímetros abaixo do ângulo inferior da escápula (MATSUDO, 1987).

Os valores de Índice de Massa Corporal (IMC) acima do percentil 95 foram classificados como risco à obesidade; acima do percentil 85 risco a sobrepeso e inferiores ao percentil 5 risco à nutrição (SARNI, 2002).

#### **2.1.4 Cuidados Éticos**

O projeto insere-se dentro do projeto temático “Avaliação do crescimento e do desempenho motor de crianças de 0 a 6 anos de idade freqüentadoras de creches”, aprovado pelo Conselho de Pesquisa Ética da UNIMEP, Parecer nº 61/06 de 30/08/2006, o qual previa a observação do desenvolvimento de forma contextual, analisando os seus diferentes aspectos. Esta aprovação consta no anexo A. Foi assinado um termo de consentimento ético e esclarecido, tanto pelos pais, quanto

pelos professores responsáveis pelas turmas que seriam observadas. O modelo utilizado encontra-se no apêndice C. A instituição assinou a autorização para realização do estudo, a qual se encontra no apêndice D.

## **CAPÍTULO III – RESULTADOS**

Neste capítulo constam os resultados da coleta de dados mediante a síntese do diário de campo das aulas de Educação Física, constando a frequência das crianças nas aulas, as atividades realizadas, as manifestações emocionais observadas durante as aulas, os papéis sociais desempenhados, os relacionamentos interpessoais e as demandas.

Os dois eventos realizados neste estudo foram analisados com base na ficha de observação das filmagens. Os recursos pessoais são apresentados com base na coleta dos dados antropométricos. Este capítulo finaliza apresentando a caracterização do macrossistema onde ocorreu este estudo.

### **3.1 As aulas de Educação Física (Microssistema principal)**

As aulas foram abordadas no contexto de desenvolvimento primordial, que é aquele no qual a criança pode observar e engajar-se em padrões de atividades conjuntas, progressivamente mais complexas, com ou sob a orientação direta de pessoa que já possua conhecimentos e habilidades ainda não adquiridos pela criança (KREBS, 1997).

Foram realizadas 13 aulas no espaço do gramado da instituição, duas em um galpão (devido a pessoa da manutenção estar cortando a grama) e duas foram realizadas no espaço da sala de TV, devido ao tempo chuvoso. As avaliações foram realizadas em uma sala de aula.

Nos momentos de aula, vinte e quatro dias estavam ensolarados, três parcialmente nublados e dois dias chuvosos.

Os alunos presentes nas aulas foram: 11 alunos em 29 aulas, 11 alunos em 28 aulas, 10 alunos em 27 aulas, 8 alunos em 26 aulas, 13 alunos em 25 aulas, 05 alunos em 24 aulas, 07 alunos em 23 aulas e 3 alunos em 22 aulas. Para melhor entendimento a tabela 01 demonstra a distribuição da freqüência de participação em aulas de Educação Física dos alunos por nível.

**Tabela 1. Distribuição da freqüência de participação em aulas de Educação Física**

<b>Número de crianças</b>	<b>Número de aulas em que participou</b>
9, 12 – <b>Jd.I</b> 3,5,15,20,21,25 <b>JdIIA</b> 5,23,25- <b>Jd.IIB</b>	29 aulas
14, 15, 18, 19 – <b>Jd.I</b> 1,11,14- <b>Jd.IIA</b> 11,13,14 – <b>Jd.IIB</b>	28 aulas
7, 17, 20- <b>Jd. I</b> 24 – <b>Jd.IIA</b> 1,2,6,15,16,20- <b>Jd.IIB</b>	27 aulas
2, 13- <b>Jd.I</b> 9,10,16 – <b>Jd. IIA</b> 4,9,12 – <b>Jd. IIB</b>	26 aulas
1, 10, 16 – <b>Jd. I</b> 2,4,6,7,17,23- <b>Jd.IIA</b> 7,17,18,24 – <b>Jd. IIB</b>	25 aulas
3, 4, 6 – <b>Jd. I</b> 8 – <b>Jd.IIA</b> 8 – <b>Jd. IIB</b>	24 aulas
5 – <b>Jd. I</b> 12,13,18 – <b>Jd.IIA</b> 10,21,22 – <b>Jd. IIB</b>	23 aulas
8 – <b>Jd. I</b> 22 – <b>Jd.IIA</b> 3 – <b>Jd. IIB</b>	22 aulas

Em relação aos contextos de desenvolvimento, as aulas encaixaram-se dentro do contexto primordial, porque tiveram envolvimento ativo ou orientação direta de outra pessoa (professora), que possui conhecimentos e habilidades além dos níveis adquiridos pela criança (KREBS, 1997).

### 3.1.1 Atividades realizadas

No programa de aulas foram realizados 15 jogos e brincadeiras diferentes, sendo eles: Pega-Pega Rabinho (12 aulas), Tapete Mágico (12 aulas), Lenço Atrás (15 aulas), Pega-Pega Ajuda (9 aulas), Estátua (9 aulas), Acorda seu Urso (15 aulas), Estafeta (12 aulas), Corrida de Revezamento (12 aulas), Gato e Rato (12 aulas), Corrida de Cavalinhos (12 aulas), Equilibristas (12 aulas), Corrida dos Lenços (12 aulas), Cachorrinho e seu osso (3 aulas), Salada de Frutas (6 aulas) e Serpente (3 aulas).

Nas atividades: pega-pega rabinho, tapete mágico e lenço atrás foram utilizados lenços coloridos de TNT. Nas atividades: estafeta e corrida de revezamento foram utilizadas bolas coloridas. Na atividade da corrida de cavalinhos foram utilizados tubos de papelão. Na atividade dos equilibristas foram utilizados tubos de papelão, lenços coloridos e pneus. Na atividade da corrida de lenços foram utilizados tubos de papelão e lenços coloridos de TNT. Nas atividades de: pega-pega ajuda, estátua, acorda seu urso, gato e rato, saladinha de frutas e serpente não foram utilizados materiais.

Quanto ao controle do material, as crianças assumiram o controle do material lenço logo nas primeiras aulas, em relação às bolas, esse controle foi ocorrendo gradualmente e os tubos de papelão foi o material que as crianças mais demoraram a usar de acordo com a atividade. As crianças tinham dificuldades em guardar esse material quando a professora solicitava, porque queriam permanecer mais tempo brincando com ele. Nas últimas aulas do semestre, as crianças já estavam mais familiarizadas com o material, usando-o e guardando na caixa conforme combinado, com poucas exceções.

Foram realizadas também atividades com habilidades motoras básicas, nas quais foram feitas solicitações para que as crianças, individualmente corressem, saltassem, arremessassem, recebessem ou chutassem uma bola, ou desviassem dela. Para tanto, foram gastas 17 aulas.

Outras 12 aulas foram utilizadas para aferir o perfil de crescimento das crianças. Estas atividades foram feitas individualmente.

As atividades do pega-pega rabinho, tapete mágico, lenço atrás, acorda seu urso, gato e rato, pega-pega ajuda, equilibristas, corrida de lenços, corrida de revezamento e corrida de cavalinhos foram molares, pois, as crianças participaram com bastante entusiasmo e pediam para não interromper o jogo ou a brincadeira, ou no início da próxima aula pediam para brincar novamente. As atividades de estátua, estafeta, cachorrinho e seu osso, salada de frutas e serpente foram consideradas moleculares, porque as crianças deram pouca importância às mesmas.

As manifestações emocionais também influenciaram na participação das crianças nas atividades.

### **3.1.2 Emoções durante os jogos e brincadeiras**

Observou-se que a manifestação emocional predominante foi a alegria, que aparecia principalmente nos momentos em que a atividade era proposta, no contato com o material usado, na dinâmica da atividade. Raiva e tristeza também estiveram presentes nas atividades do tapete mágico, manifestadas por 11 crianças, no pega-pega rabinho foram observadas em 12 crianças (raiva) e 15 crianças (tristeza). Nos jogos do equilibrista e corrida de lenços foram nove crianças que demonstraram raiva e 18 tristeza. Lenço atrás, gato e rato e pega-pega tradicional foram 12

crianças que manifestaram raiva e 11 tristeza. Nas atividades salada de frutas, acorda seu urso e corrida de cavalinhos, essas manifestações foram observadas em 39 crianças. Na corrida de revezamento e na estafeta 15 crianças manifestaram raiva e 20 a tristeza.

O número de crianças que manifestaram estas emoções durante as aulas, nem sempre foi possível de se registrar, devido à dinâmica da aula. A tabela 2 apresenta as principais emoções demonstradas durante as atividades e o contexto onde ocorreram.

**Tabela 2a. Manifestações emocionais observadas durante as atividades**

<b>ATIVIDADE</b>	<b>EMOÇÃO MANIFESTADA</b>
<b>Tapete Mágico</b>	Alegria – 12 vezes Tristeza- 06 vezes (07 crianças) Raiva - 05 vezes (04 crianças) Surpresa-06vezes
<b>Pega-Pega Rabinho</b>	Alegria – 12 vezes (04 crianças) Tristeza- 07 vezes (12 crianças) Raiva - 09 vezes (15 crianças) Surpresa-09vezes
<b>Lenço Atrás</b>	Medo -07vezes Alegria – 10 vezes Tristeza- 08 vezes Raiva - 02 vezes (03 crianças) Surpresa-12vezes
<b>Pega-Pega Ajuda/Tradicional</b>	Medo -01vez (03 crianças) Alegria – 08 vezes Tristeza- 08 vezes (08 crianças) Raiva - 06 vezes (06 crianças) Medo - 02 vezes (03 crianças)
<b>Estátua</b>	Alegria – 07vezes Surpresa - 06vezes Medo -04vezes (03 crianças)



Tabela 2b. Manifestações emocionais observadas durante as atividades

<b>ATIVIDADE</b>	<b>EMOÇÃO MANIFESTADA</b>
<b>Acorda seu Urso</b>	Alegria – 12 vezes Tristeza- 08 vezes (06 crianças) Raiva - 05 vezes (05 crianças) Surpresa-08vezes Medo -08vezes
<b>Estafeta</b>	Alegria – 10 vezes Tristeza- 08 vezes (13 crianças) Raiva - 09 vezes (12 crianças) Surpresa-05vezes
<b>Corrida de Revezamento</b>	Alegria – 11 vezes Tristeza- 06 vezes (07 crianças) Raiva - 01 vez (03 crianças) Medo -04vezes
<b>Equilibristas</b>	Alegria – 12 vezes Tristeza- 08 vezes (07 crianças) Raiva - 10 vezes (10 crianças) Medo -02vezes
<b>Corrida dos Lenços</b>	Alegria – 13 vezes Tristeza- 05 vezes (08 crianças) Raiva - 03 vezes (02 crianças) Surpresa-05vezes Medo -01vez (01 criança)
<b>Gato e Rato</b>	Alegria – 09 vezes Tristeza- 07 vezes Raiva - 02 vezes (03 crianças) Surpresa-01vez Medo -10vezes
<b>Salada de Frutas</b>	Alegria – 06 vezes Tristeza- 01 vez Surpresa-01vez Raiva – 01 vez (02 crianças)
<b>Serpente</b>	Alegria – 03 vezes Surpresa-03 vezes Medo -02vezes (02 crianças)
<b>Corrida de Cavalinhos</b>	Alegria – 10 vezes Tristeza- 07 vezes (11 crianças) Raiva - 05 vezes (05 crianças) Medo -01vez (01 criança)
<b>Cachorrinho/osso</b>	Alegria – 04 vezes Tristeza- 03 vezes (02 crianças) Surpresa-03vezes Medo -03vezes

### **3.1.3 Papéis sociais desempenhados**

Os papéis sociais representados pelas crianças durante o jogo foram: personagens de histórias (60 observações), fugitivo (26 observações), pegador (13 observações), motorista (3 observações), perseguidor (6 observações), caçador (10 observações), inimigo (1 observação), pai (1 observação), piloto de Fórmula I (7 observações), motoqueiro (2 observações), cavaleiro (8 observações), pintor (4 observações), varredora (2 observações), equilibrista (6 observações), jogador de futebol (3 observações) e vendedor (2 observações). A tabela 3 mostra o papel social, o jogo e a quantidade de vezes que as crianças os representaram.

**Tabela 3. Informações referentes aos papéis sociais observados durante a atividade**

<b>ATIVIDADE</b>	<b>PAPÉIS SOCIAIS</b>
Pega-Pega Rabinho	Personagens de história (10) Fugitivo (2) Pegador (2)
Tapete Mágico	Personagem de histórias (7) Motorista (2)
Lenço Atrás	Personagem de história (15) Perseguidor (3)
Pega-Pega Tradicional/Ajuda	Perseguidor (3) Fugitivo (3)
Estátua	Personagens de histórias (9)
Acorda seu Urso	Personagens de histórias (11) Fugitivo (10) Caçador (10) Inimigo ( 1) Pai (1)
Estafeta	Personagem de história (1) Piloto de Fórmula I (1) Motoqueiro (1)
Corrida de Revezamento	Motorista (1) Piloto de Fórmula I (6) Personagem de história (1) Motoqueiro (1)
Gato e Rato	Pegador (11) Fugitivo (11)
Corrida de Cavalinhos	Cavaleiro (8) Personagem de história (1)
Equilibristas	Pintor (4) Personagem de história (5) Varredora (1) Equilibrista (6)
Corrida dos Lenços	Jogador de Futebol (3) Varredora (1)
Cachorro e seu osso	Nenhum
Salada de Frutas	Vendedor (2)

As regras foram apresentadas pela professora de acordo com cada atividade. As crianças jogavam e depois que se percebia que elas haviam entendido, formava-se uma roda de conversa e, a partir daí, eram reconstruídas as regras, de acordo com as sugestões e necessidades que as crianças apresentavam.

A criação de regras aconteceu mais rápida em alguns jogos como, por exemplo, Pega-Pega Ajuda, Pega-Pega Rabinho, Lenço Atrás e Acorda seu Urso, pois esse jogos foram rapidamente compreendidos, em outros jogos houve a necessidade de maior número de vivências para que as crianças criassem as regras.

Dentre as regras criadas destacou-se:

- a delimitação do espaço da atividade;

- o uso do material;

- o respeito pelo próprio material e do outro;

regras de convivência como: não empurrar, não beliscar, não morder, não puxar a camiseta, não gritar no ouvido do outro, quando alguém caísse a atividade seria paralisada para ver se o aluno precisava de ajuda e, em alguns jogos poderia haver mais de uma aluno no comando, como por exemplo, na atividade Acorda seu Urso, mais alunos seriam o urso, na atividade do Tapete Mágico poderiam ser criadas outras formas de trocar de lugar.

Em algumas atividades as regras foram cumpridas por todos os alunos e outras não. A tabela 4 ilustra as atividades em que as regras foram cumpridas por todas as crianças e quando não foram cumpridas, quais as crianças que não o fizeram e quantas vezes.

Tabela 4. Informações referentes ao cumprimento das regras na atividade

ATIVIDADE	TODOS CUMPRIRAM AS REGRAS	NÃO CUMPRIRAM AS REGRAS	QUEM NÃO CUMPRIU
Pega Rabinho	2	10	1,5,10,15,19,20 <b>5(2X),3,11,23(2X)</b> 3,5,7(2X),14(2X),12(2X),19,20
Tapete Mágico	3	9	3,15,16,5(2X) <b>3,14,8,11,16</b> 5,7,3,12,15(2X),16(2X)
Lenço Atrás	14	1	19
Pega-Pega Ajuda	1	8	19(2X),15,20,1, <b>11,23,15,5,3</b> 7,12,13,14,19
Estátua	4	5	17,20 <b>14,11,23,17,20</b> 12,7,9,17,20
Acorda seu Urso	2	10	15(2X),19,1,20 <b>15(2X),14(2X),23(2X),3(2x),11</b> 12,7(2X),9(2X),19,20,1
Estafeta	4	8	3,5(2X),9,10,17,19 <b>5,6,11(2X)</b> 12,9,15,14,23
Corrida de Revezamento	2	8	1(2X),5,6,7,1,14,15,17 <b>11(2X),23(2X),24</b> 1,5,6,7,9,12,14,15
Gato e Rato	8	2	1 <b>11</b>
Corrida de Cavalinhos	5	8	19,20 <b>11,14,23</b> 7,11,12,15,16
Equilibristas	4	8	5,15,19(2X),20,10 <b>14,16,24(2X),11(3X)</b> 12(2X), 4,7
Corrida de Lenços	11	1	12,7
Cachorro/Oss o	2	1	9,16
Salada de Frutas	4	1	9,19
Serpente	3	0	

\* Crianças do Jardim I  
+ Crianças do Jardim II A  
- Crianças do Jardim II B

### **3.1.4 Relacionamentos interpessoais**

Durante as atividades foram observadas díadas, tríadas e pântadas de participação conjunta. Algumas díadas e tríadas se repetiram ao longo do programa de aulas. As díadas de participação conjunta foram observadas com maior frequência na turma do Jardim I.

### **3.1.5 Demandas**

Durante algumas atividades, algumas crianças se destacaram pela liderança. Na turma do Jardim I, as crianças de nº. 15, 19 e 20 foram líderes positivos, no Jardim II A, a liderança positiva foi dos nº. 16, 17, 2 e 20, mas também houve momentos em que o nº. 15 liderou de forma negativa. No Jardim II B, os líderes positivos foram as crianças de nº. 11, 13, 15, 19, 24, 25 e o líder negativo foi o nº. 07.

Foi observado como líder positivo aquele que durante a atividade incentivava os colegas a jogarem, que foi escolhido por várias vezes pelo grupo para ser o “comandante” do jogo e pelo seu nome ter sido lembrado em vários momentos da aula. O líder negativo neste estudo foi observado quando influenciava os demais alunos a não respeitarem as regras, quando estimulava a saída deles da atividade ou quando demonstrava pouco respeito ao material usado e, com base neste gesto fazia com que outros o copiassem.

As crianças que foram observadas como líderes positivos demonstraram disposições geradoras, incentivando outras crianças a participarem da atividade; a

curiosidade em participar de atividades novas também colaborou para demonstração dessas disposições. As disposições disruptivas passivas foram observadas quando as crianças perdiam o interesse na atividade e, algumas vezes, pedindo para se sentarem. As disposições disruptivas ativas foram observadas em momentos em que algumas crianças mostravam-se agressivas, ansiosas e egocêntricas, não dando oportunidade para outras crianças participarem do jogo.

## **3.2 Microssistemas secundários 1**

No evento dentro da própria instituição o tema trabalhado com as crianças foi “o super-herói veio brincar conosco”. Além da participação de outros alunos da instituição havia também outros adultos, os quais ofereceram as atividades a serem realizadas.

As crianças foram divididas, aleatoriamente, em grupos, misturando-se com as outras crianças da escola, sendo dirigidas para diferentes estações.

### **3.2.1 Atividades realizadas**

O evento foi dividido em cinco estações: Robin Hood e a Princesa, Pega-Pega com o Tarzan e o Zorro, Passeio na Floresta, Amigos do Peter Pan e Lixo Mal. A estação do Robin Hood e a Princesa não foi observada neste estudo.

No Pega-Pega com o Tarzan e o Zorro, os monitores reuniam o grupo e explicavam que o Zorro estava tentando capturar o Tarzan e que as crianças precisavam ajudá-lo. Ao final da explicação o Zorro tentava pegar as crianças e o

Tarzan, que corriam pelo espaço do gramado; nesta atividade não foi usado material.

A atividade do Passeio na Floresta foi realizada no parque, onde as crianças brincavam no gira-gira (alternando o grupo de crianças), que foi considerado uma super-máquina que os levava para a floresta com diversos obstáculos: subir no escorregador, caminhar sobre o banco, desviar dos balanços, caminhar equilibrando-se sobre a corda (ponte no chão), atravessar o trepa-trepa até chegar ao tesouro escondido, lá as crianças ganharam um chapéu de jornal. Esta atividade aconteceu no parque e foi criado um circuito de obstáculos usando os brinquedos do próprio parque, bem como também, cordas, bancos, arcos, tiras de papéis e chapéus de jornal.

Na estação do Peter Pan, as crianças recebiam uma capa de TNT verde, uma espada de jornal e uma bexiga, a qual era amarrada no braço da criança. A atividade proposta era a de tentar estourar a bexiga do colega com a espada. Em determinado momento da atividade foi proposto que as crianças caminhassem sobre algumas linhas demarcadas no chão (equilíbrio).

A estação do Lixo Mal trouxe a proposta de cuidar do espaço onde elas brincam. Foi pedido para as crianças formarem uma roda e sentarem-se; enquanto conversavam o Lixo Mal chegou jogando jornais amassados no chão. O monitor pediu para que as crianças o ajudassem a chamar o Protetor da Natureza, Super-Bochecha e juntos limparam o local, colocando todo o jornal no cesto do lixo, mas o Lixo Mal insistia em sujar tudo novamente, então, o Protetor da Natureza, junto com as crianças, conversaram com o Lixo Mal e ele ajudou na limpeza. Para esta atividade foram usados os jornais amassados.



As atividades da estação Passeio na Floresta foram realizadas no contexto primordial, pois foram dirigidas pelas monitoras sem o espaço para as crianças agirem livremente, criarem outras maneiras de brincar. Percebe-se que algumas “fugiam” da atividade por quererem explorar os materiais oferecidos de outra forma.

As atividades realizadas nas estações do Pega-Pega com o Tarzan, Amigos do Peter Pan e Lixo Mal ocorreram no contexto secundário, pois embora os monitores explicassem o jogo, as crianças tinham espaço para criar novas formas de brincar e explorar o material oferecido.

### 3.2.2 Emoções vivenciadas

Durante o evento foi observada a predominância da manifestação emocional da alegria, com base nos risos e expressões faciais das crianças. Em alguns momentos também se observou as manifestações emocionais de surpresa e medo, quando os super-heróis apareciam e quando as crianças recebiam o material para brincar.

A tabela 5 ilustra as manifestações observadas nas estações do evento.

**Tabela 5 – Manifestações emocionais observadas nas estações**

<b>ATIVIDADE</b>	<b>EMOÇÃO MANIFESTADA</b>
Pega-Pega com o Tarzan e o Zorro	Alegria Medo Surpresa
Passeio na Floresta	Alegria Surpresa Medo
Amigos do Peter Pan	Alegria Surpresa Medo Raiva Alegria

Lixo Mal

Surpresa  
Medo

### 3.2.3 Papéis sociais desempenhados

Os papéis assumidos pelas crianças durante algumas atividades foram: fugitivos, pegadores, super-homem, protetores da natureza, lutadores, personagens de histórias infantis como demonstra a tabela abaixo.

**Tabela 6 – Informações referentes aos papéis sociais observados**

<b>ESTAÇÃO</b>	<b>PAPÉIS SOCIAIS</b>
Pega-Pega com o Tarzan e o Zorro	Fugitivo, pegador
Passeio na Floresta	Super-herói, caçador, soldado
Amigos do Peter Pan	Super-herói, espadachim
Lixo Mal	Ajudantes, limpadores

### 3.2.4 Relacionamentos interpessoais

Este evento possibilitou a vivência de atividades livres; ocorreram 58 interações, sendo 29 díadas de participação conjunta e 24 de observação; 04 tríadas de participação conjunta e uma 01 tétrada de participação conjunta, porém, estas relações ocorreram por períodos pequenos de tempo, sendo observadas também atividades realizadas isoladamente, em maiores períodos de tempo.

Destas interações, 07 díadas de observação, 18 díadas de participação conjunta e 03 tríadas de participação conjunta foram observadas na estação do Peter Pan e seus amigos. Na estação do Lixo Mal foram observadas três díadas de observação e 01 díada de participação conjunta; na estação do Passeio na Floresta foram observadas 05 díadas de observação, 05 díadas de participação conjunta, uma tríada de participação conjunta e uma tétrada de observação. Na estação do

Tarzan foram observadas 09 díadas de observação, 05 díadas de participação conjunta.

Algumas crianças deste estudo se relacionaram com crianças menores de outras turmas, como, na estação do Tarzan em que ocorreu uma díada de participação conjunta entre a criança do Jardim II A e a criança do Jardim I, no momento em que brincavam com a espada que ganharam na estação do Peter Pan. Também houve 02 díadas de observação, em que uma criança do Jardim II B observou a criança do Maternal I durante o pega-pega e a outra díada de observação ocorreu quando a criança do Jardim II B observava a criança do Maternal II correndo junto com o Tarzan.

Na estação do Passeio na Floresta foi observada uma tríada de participação conjunta entre duas crianças do Jardim II A e uma criança do Maternal II e três díadas de observação entre as crianças do Jardim II B e crianças do Maternal II. Na estação do Peter Pan ocorreram duas díadas de participação conjunta, uma entre uma criança do Jardim II B e uma do Maternal II; outra díada de participação conjunta foi observada entre uma criança do Jardim II A e uma do Maternal II. Também foi observada uma tríada de participação conjunta entre duas crianças do Jardim II B e uma criança do Maternal II.

Foi demonstrada a pouca vivência motora e dificuldades com o uso do espaço por parte das crianças menores, provavelmente, por falta de experiências anteriores, já que estas crianças ocupam este espaço sempre dirigido por adultos, os professores/monitores direcionam as atividades na maioria do tempo, sendo, para algumas crianças, esta a primeira atividade realizada com várias classes em conjunto.

### **3.2.5 Demandas**

Durante as atividades realizadas na estação do Passeio na Floresta algumas crianças “fugiram” da proposta apresentada para realizarem outras brincadeiras no espaço do parque, que é um local conhecido para elas. Uma criança do Jardim II chutou a criança do Maternal II pela disputa de espaço. A criança do Jardim I bateu com a espada em outra criança da mesma sala, esta por sua vez jogou a espada dele longe.

Na estação do Tarzan, uma criança do Jardim II B permaneceu sentada no colo do monitor, enquanto ouviu a explicação. A mesma criança em outra situação empurrou o monitor. Na estação do Peter Pan, algumas crianças não esperaram terminar a explicação e já estavam brincando com as espadas e a monitora as chamou para o grupo de conversa. Uma criança do Jardim II A bateu em outra criança do Jardim II B e o monitor a orientou a não agir deste modo. Durante as atividades realizadas algumas crianças trocavam de estação sem o grupo, pois, achavam mais atrativos os materiais de outra estação, ou porque queriam permanecer naquela que estavam antes da troca.

## **3.3 Microssistema secundário 2**

O Evento do mini-circo, ocorrido fora da instituição, permitiu às crianças o convívio com crianças de outras escolas, todas com idades entre 3 a 5 anos. As crianças participaram de quatro estações, oferecidas por professores de Educação Física que estavam presentes. Porém, para efeito deste estudo, serão consideradas

apenas as atividades realizadas na estação livre, a qual possuía apenas materiais já utilizados pelas crianças deste estudo, em situação de aulas de Educação Física (jogos).

### **3.3.1 Atividades realizadas**

As atividades realizadas pelos alunos durante o evento do mini-circo foram:

- empurrar a bola com o tubo de papelão;
- arremessar a bola;
- correr em volta dos materiais;
- quicar a bola;
- lutar com espadas (tubos de papelão);
- usar os tubos como se fossem perna-de-pau;
- equilibrar a bola na ponta do tubo;
- equilibrar a peteca na ponta do tubo;
- equilibrar lenços coloridos na ponta do tubo;
- girar com o tubo;
- correr com os tubos;
- arrumar os lenços no chão;
- arremessar a bola a cesta de basquete;
- arrastar os lenços com o tubo;
- chutar o tubo;
- chutar a bola;
- pega-pega;
- cobrir os tubos com os lenços;

usar o tubo como cavalinho;  
escorregar na caixa de papelão;  
usar a caixa de plástico como carrinho;  
escrever na lousa;  
subir na escada de árbitro;  
usar os tubos como luvas;  
brincar de telefone com o tubo;  
usar o tubo como megafone;  
rolar o tubo com outro tubo;  
jogar os lenços para o alto;  
rolar o corpo sobre o tubo;  
jogar a bola para o outro;  
guardar os materiais.

Das atividades listadas, algumas foram identificadas nas aulas de Educação Física na instituição como: empurrar a bola com o tubo de papelão, arremessar a bola, luta de espadas (tubos de papelão), pega-pega, equilibrar a bola na ponta do tubo, equilibrar lenços coloridos na ponta do tubo, correr com os tubos, arrumar os lenços no chão, arrastar os lenços com o tubo, jogar a bola para o outro, chutar a bola, usar o tubo como cavalinho, rolar o tubo com outro tubo, jogar os lenços para o alto, guardar os materiais.

Os materiais usados foram bolas coloridas, lenços de TNT coloridos, petecas e tubos de papelão. As crianças da creche Cecap brincam com esses materiais nas aulas de Educação Física. Durante o evento foi observado que as atividades realizadas pelas crianças deste estudo foram parecidas com as que elas realizaram na instituição, porém, houve momentos em que elas puderam explorar o material

criando outras formas de brincar e até mesmo imitar ou serem imitadas pelas crianças da outra instituição.

Algumas crianças se distanciavam do espaço demarcado por uma fita, para irem explorar os equipamentos do ginásio como, por exemplo, algumas foram escrever na lousa, outras tentavam arremessar a bola na cesta de basquete, corriam nos degraus da arquibancada, subiam e desciam os degraus da arquibancada, subiam na escada de árbitro de voleibol.

### **3.3.2 Emoções vivenciadas**

As manifestações emocionais observadas foram: alegria, surpresa, medo e tristeza. A surpresa acontecia quando algumas crianças jogavam os lenços coloridos ao alto, o medo era percebido quando algumas crianças batiam com força os tubos de papelão ou chutavam a bola. Houve demonstrações de tristeza, quando algumas crianças perdiam seu brinquedo como a bola ou o tubo, mas a alegria predominou nas atividades, diante dos risos e expressões faciais característicos desta manifestação.

**Tabela 7 – Manifestações emocionais observadas nas atividades**

<b>ATIVIDADES REALIZADAS</b>	<b>EMOÇÕES MANIFESTADAS</b>
Usar os tubos como luvas (equilibrando-os)	Alegria - 03 vezes (03 crianças)
Lutar com os tubos como se fossem espadas	Alegria - 07 vezes (10 crianças) Medo - 03 vezes (02 crianças)
Jogar os lenços para o alto	Alegria - 06 vezes (04 crianças) Surpresa - 03 vezes (02 crianças)
Chutar a bola	Alegria - 05 vezes (04 crianças) Medo - 02 vezes (02 crianças)
Usar o tubo como cavalinho	Alegria - 07 vezes (07 crianças)
Subir na escada do árbitro	Alegria - 03 vezes (03 crianças) Surpresa - 02 vezes (02 crianças)
Varrer o chão com o tubo e os lenços	Alegria - 01 vez (01 criança)
Escrever na lousa	Alegria - 04 vezes (04 crianças)
Usar o tubo como perna-de-pau	Alegria - 08 vezes (08 crianças) Medo - 01 vez (01 criança)
Pega-pega	Alegria - 04 vezes (04 crianças)
Jogar a bola para o outro	Alegria - 04 vezes (04 crianças) Tristeza - 01 vez (01 criança) Raiva - 04 vezes (04 crianças)
Quicar a bola	Alegria - 03 vezes (03 crianças)
Colocar lenços no tubo	Alegria - 03 vezes (03 crianças)
Escorregar na caixa	Alegria - 02 vezes (02 crianças)
Correr em volta dos materiais	Alegria - 01 vez (01 criança)
Girar com o tubo	Alegria 03 vezes (02 crianças)

### 3.3.3 Papéis sociais desempenhados

Os papéis assumidos nas atividades foram: equilibrista, jogador de futebol, lutador ou espadachim, varredoras, cavaleiros, pintores. Para melhor visualização, a tabela 8 informa os papéis sociais observados por atividade realizada.

**Tabela 8 – Informações referentes aos papéis sociais observados**

<b>ATIVIDADES REALIZADAS</b>	<b>PAPÉIS SOCIAIS</b>
Pega-Pega	Pegador, fugitivo
Luta com os tubos (espadas)	Lutador, espadachim
Brincar com os lenços nos tubos	Varredor, pintor
Brincar de cavalinho com os tubos	Cavaleiro
Chutar a bola	Jogador de futebol
Equilibrar a peteca sobre o tubo ou o tubo sobre o tubo	Equilibrista



Nos momentos em que havia a solicitação por parte do professor para guardar os materiais, 22 crianças deste estudo responderam ao pedido guardando o material e 04 crianças não guardaram. Das crianças da outra instituição 11 crianças ajudaram a guardar o material e 10 não atenderam ao pedido. Foi observado que uma criança deste estudo arrumou os materiais nas caixas e três crianças da outra instituição pegavam os materiais já guardados pelas demais crianças. Algumas crianças aparentemente não ouviram o pedido do professor por estarem muito distantes. O professor que orientava a estação também ajudou a guardar os materiais. Observou-se que algumas crianças deste estudo cumpriram as regras propostas pelo professor durante o evento, assim como aconteceu nas aulas de Educação Física na instituição.

### **3.3.4 Relacionamento interpessoais**

Foram observadas 36 relações; dentre elas ocorreram 12 díadas de observação, 16 díadas de participação conjunta. Além das díadas estabelecidas, também foram observadas 04 tríadas de participação conjunta e 04 tríadas de observação.

Durante a atividade de lutar com os tubos de papelão (espada) foram observadas 04 díadas de participação conjunta, 01 díada de observação e 01 tríada de observação. Na atividade jogar a bola para o outro com o tubo foi observado uma díada de participação conjunta e, ao escrever na lousa, houve uma tríada de participação conjunta.

No momento da explicação do professor duas crianças interagiram configurando uma díada de participação conjunta ao brincarem de mexer no cabelo

uma da outra. Nas atividades em que as crianças equilibraram os tubos uns sobre os outros, ou os usaram como luvas ou perna de pau, foram observadas 02 díadas de observação, 02 díadas de participação conjunta e 02 tríadas de participação conjunta. Ao brincarem de cavalinho ocorreu uma díada de participação conjunta, nas atividades com bolas observou-se 03 díadas de observação e 03 díadas de participação conjunta.

Na atividade de pega-pega ocorreu uma díada de observação e uma díada de participação conjunta, na atividade de escorregar na caixa de papelão também houve uma díada de participação conjunta. Foi observada uma díada de observação no momento que uma criança observava a outra girar com o tubo nas mãos. Na atividade de colocar os lenços nos tubos ocorreram 01 díada de participação conjunta e 01 tríada de participação conjunta.

Também ocorreu uma díada de observação quando uma criança observava o professor conversar com a criança da outra instituição e uma díada de participação conjunta quando duas crianças caminharam de mãos dadas pela estação. Dessas interações foram observadas apenas duas díadas de observação entre as crianças deste estudo e as crianças da outra instituição.

### **3.3.5 Demandas**

As crianças da outra instituição tiveram mais dificuldade em cumprir as regras de delimitação de espaço e uso adequado do material oferecido, às vezes, atrapalhando a estação do arremesso que se encontrava ao lado. Provavelmente, o que influenciou as saídas das crianças do local delimitado foi o interesse pela cesta

de basquete, que ficava perto da estação e a oportunidade de brincarem em um local grande e diferente do espaço da instituição.

Nos momentos de troca de estação algumas crianças não quiseram sair da estação livre, permanecendo lá enquanto houve interesse. O professor precisou conversar com uma criança da outra instituição, que estava pulando da escada de árbitro, orientando-a sobre a falta de segurança que esta atividade proporcionava. Duas crianças da outra instituição usavam o material de forma inadequada e, algumas vezes, atrapalhavam as atividades realizadas por outras crianças.

Os materiais usados pelas crianças deste estudo, por fazerem parte da rotina das aulas de Educação Física, não causaram o mesmo impacto de exploração que as demais crianças; foi possível observar uma mudança com maior frequência das atividades realizadas em relação às crianças deste estudo.

As crianças deste estudo realizaram mais atividades com crianças da própria instituição do que com as crianças da outra instituição. Em relação às interações com as crianças da outra instituição foram mais observacionais.

### **3.4 Recursos Pessoais**

O perfil de crescimento foi observado no final do programa, entre as aulas com jogos e os eventos, nos dias 19 e 25 de junho/2007. Nestes dias faltaram quatro crianças, duas crianças estavam doentes e duas crianças viajaram com os pais em férias.

Tabela 9a. Perfil Antropométrico das Crianças do Sexo Feminino

Menina	Data de Nasc.	Idade	Peso (kg)	Estatura (cm)	P. cef (cm)	P. braço (cm)	D. tric	D. subes	Av. Nutric.
1	08/02/2003	4 anos e 4 meses	16,7	102,5	52	16,5	8	5,5	Eutrofico Desnutrido
2	15/04/2003	4 anos e 2 meses	15,8	95	50,5	17	12	7	pregresso
3	07/11/2002	4 anos e 7 meses	18,1	107,2	49	17,5	12	8	Eutrofico Desnutrido
4	04/04/2001	6 anos e 2 meses	18,6	<b>101</b>	49	19	13	6	pregresso
5	18/05/2002	5 anos e 1 mês	<b>25,1</b>	118	52	<b>20</b>	<b>19</b>	8	Obeso
6	14/12/2002	4 anos e 6 meses	18,1	107	52	16,5	11	6	Eutrofico
7	12/10/2002	4 anos e 8 meses	19,9	112	51,5	18	7	5	Eutrofico
8	19/07/2002	4 anos e 11 meses	19,6	111,5	<b>53</b>	17	10	7	Eutrofico
9	14/05/2002	5 anos e 1 mês	16,6	110,5	50	16	9	5	Eutrofico
10	05/03/2003	4 anos e 3 meses	15,4	98,5	48	17	9	6	Eutrofico
11	05/09/2002	4 anos e 9 meses	16,2	104,5	50	17	8	7	Eutrofico

Tabela 9b. Perfil Antropométrico das Crianças do Sexo Feminino

Menina	Data de Nasc.	Idade	Peso (kg)	Estatura (cm)	P. cef (cm)	P. braço (cm)	D. tric	D. subes	Av. Nutric.
12	07/10/2001	5 anos e 8 meses	18,2	111,5	52	17	11	7	Eutrofico
13	19/11/2001	5 anos e 6 meses	15,7	107,5	49	15	8	8	Eutrofico
14	29/12/2001	5 anos e 5 meses	17,8	108,5	52	17	9	6	Eutrofico
15	12/04/2002	5 anos e 2 meses	20,3	115,3	50	18	12	5	Eutrofico
16	04/06/2001	6 anos	20	116,5	50	17	7	6	Eutrofico
17	15/11/2001	5 anos e 7 meses	20	114	52	17	10	6	Eutrofico
18	faltou								
19	07/08/2001	5 anos e 10 meses	19,9	113,9	50	18	10	7	Eutrofico
20	17/08/2001	5 anos e 10 meses	16,2	110,7	51,5	16	7	5	Desnutrido atual
21	29/12/2001	5 anos e 5 meses	18	112,5	49	17	12	6	Eutrofico
22	03/08/2001	5 anos e 7 meses	18,5	107,5	51	17	8	5	Eutrofico
23	04/12/2001	5 anos e 6 meses	21,5	112	<b>53</b>	18	10	5	Sobrepeso
24	21/04/2002	5 anos e 2 meses	19,8	113,5	50,5	18	12	8	Eutrofico
25	01/05/2001	6 anos e 1 mês	19,9	113,5	51	18	9	6	Eutrofico
26	09/10/2001	5 anos e 5 meses	<b>28,6</b>	117	<b>52,5</b>	<b>22</b>	10	9	Obeso
27	06/01/2002	5 anos e 5 meses	21,1	113,5	51	<b>20</b>	<b>16</b>	8	Eutrofico
28	05/06/2001	6 anos	17,6	109,2	51	17	9	6	Eutrofico
29	02/03/2002	5 anos e 3 meses	19,7	108,9	51	<b>19</b>	13	7	Sobrepeso
30	09/10/2001	5 anos e 8 meses	<b>30,3</b>	<b>120</b>	<b>53</b>	<b>22</b>	<b>18</b>	<b>12</b>	Obeso
31	25/06/2001	5 anos e 11 meses	21,5	116	52	18	<b>18</b>	5	Eutrofico
32	08/01/2002	5 anos e 5 meses	17,2	105,8	51,5	17	11	6	Eutrofico
33	21/09/2001	5 anos e 5 meses	17,6	<b>104,5</b>	49	16	9	6	Desnutrido progresso
34	30/04/2002	5 anos e 1 mês	21	112,4	50,5	18	13	7	Sobrepeso
35	01/06/2001	6 anos	21,8	116,5	52	18	10	6	Eutrofico
36	25/05/2001	6 anos	22,6	<b>122,5</b>	50	18	12	6	Eutrofico
37	09/07/2001	5 anos e 11 meses	18,6	112,3	51	16	9	6	Eutrofico

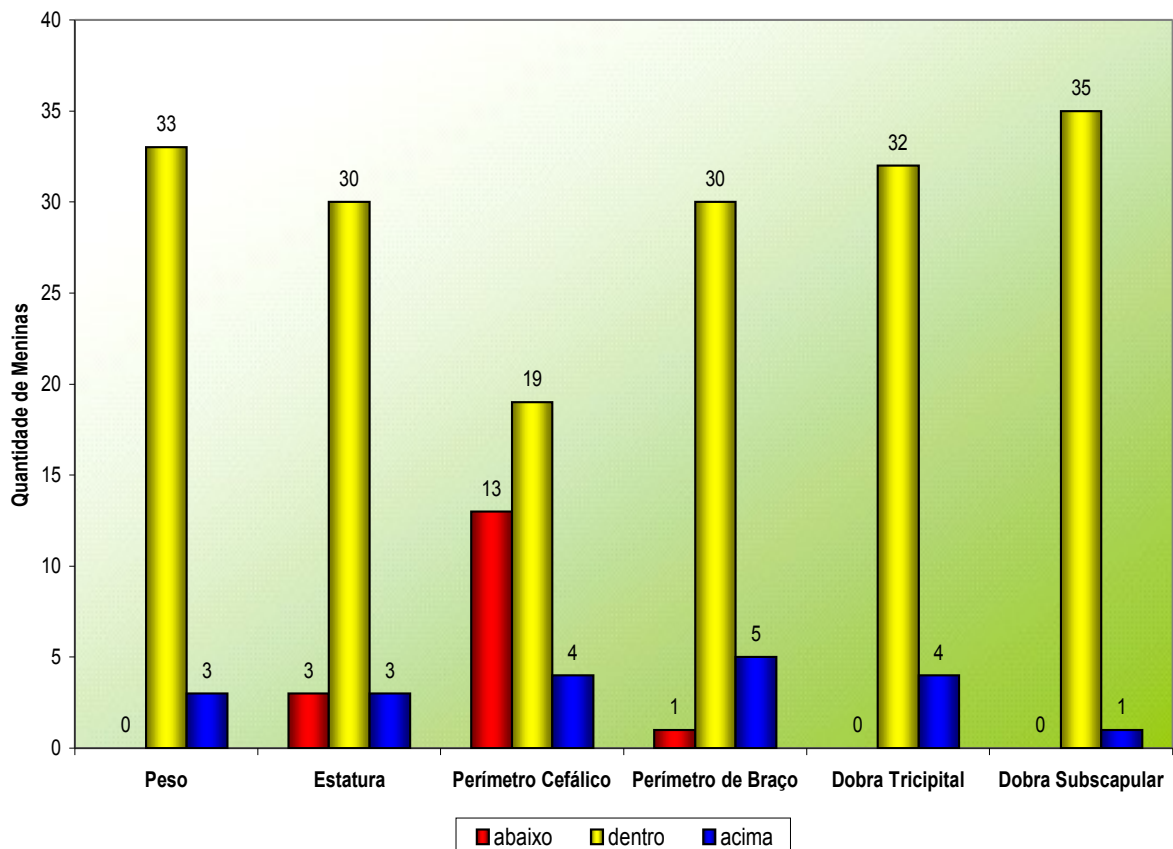
Abaixo (percentil 3º até 5º, -1DE, -2DE, -3DE)

Acima (percentil 95º até 97º, +1DE, +2DE, +3DE)

Normal (percentil 10º até 90º)

O perfil antropométrico das 36 meninas avaliadas demonstra que, referente ao peso, 03 meninas estavam acima e as outras 33 estavam dentro do esperado; quanto à estatura, 03 encontravam-se acima do valor esperado, 03 meninas estavam abaixo e as demais meninas apresentaram valores dentro do esperado; no perímetro cefálico, 04 meninas apresentaram valores acima do esperado, 19 dentro do esperado e 13 estavam com valores inferiores ao esperado. No perímetro de braço, 01 menina estava com o valor abaixo do esperado, 05 meninas com o valor acima e 30 dentro dos valores recomendados; nas dobras tricipitais, nenhuma menina estava abaixo e 04 acima dos valores esperados, as demais se encontravam dentro do esperado; na dobra subescapular, também, nenhuma menina estava abaixo do esperado e as demais (35) estavam dentro dos valores esperados para a

faixa etária conforme ilustra o gráfico 1.  
Gráfico 2: Distribuição das crianças do sexo feminino em relação aos valores recomendados pelo NCHS sobre os dados antropométricos.



**Gráfico 1: Distribuição das crianças do sexo feminino em relação aos valores recomendados pelo NCHS sobre os dados antropométricos**

Nas meninas, a relação peso/estatura constatou que 26 meninas eram eutróficas, 01 desnutrida atual, 03 desnutridas pregressas, 03 sobrepeso e 03 obesas, conforme apresenta o gráfico 2.

Gráfico 4: Relação P/A Feminino

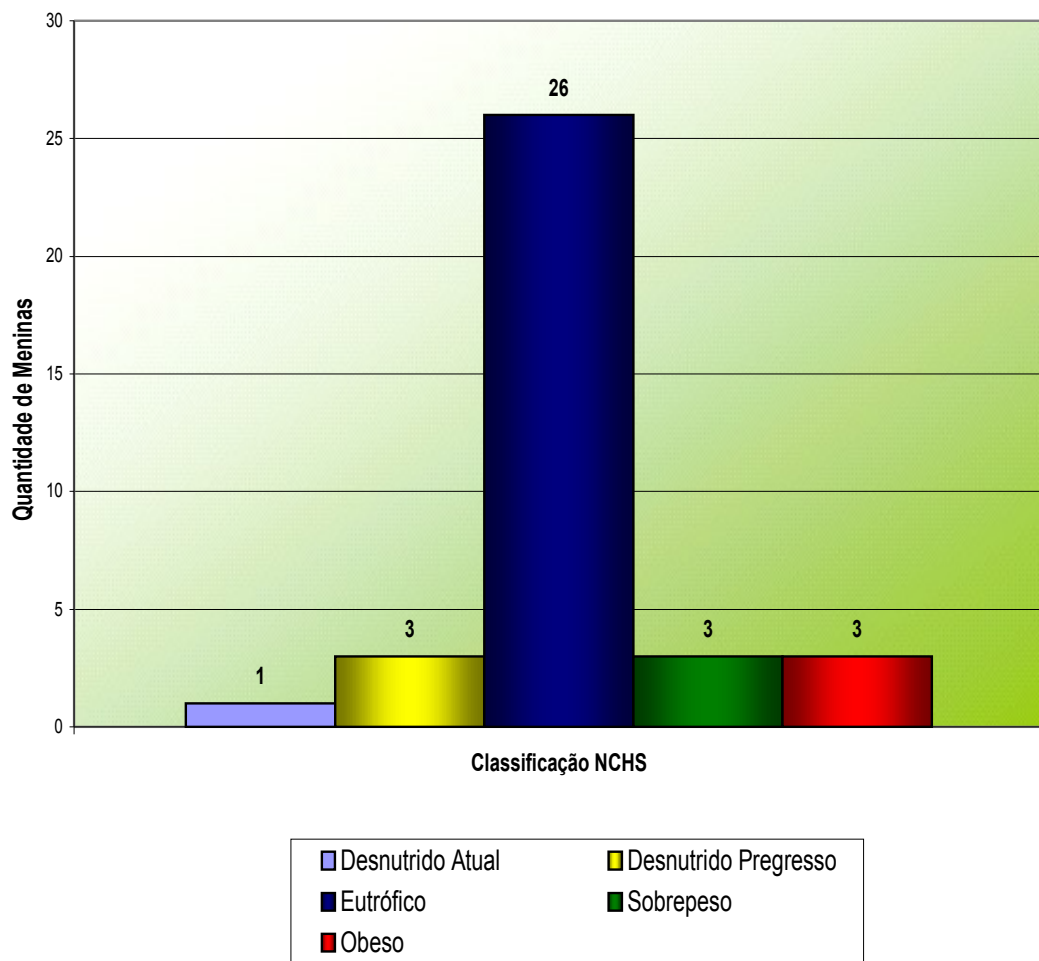


Gráfico 2: Relação P/A Feminino

Tabela 10a - Perfil Antropométrico das Crianças do Sexo Masculino

Menino	Data de Nasc.	Idade	PPeso (kg)	Estatura (cm)	P.cef (cm)	P.braço (cm)	D. tric	D. subs	Av. Nutric.
1	19/07/2002	4 anos 11meses	19,8	112,4	49	18	7	5	Eutrofico
2	23/12/2002	4 anos e 6meses	18,7	103	<b>53,5</b>	19	8	4	Sobrepeso
3	31/08/2002	4 anos e 9meses	17	106	51	17	5	4	Eutrofico
4	14/06/2003	4 anos	<b>23,5</b>	<b>111</b>	51	19	12	5	Obeso
5	Faltou								
6	13/03/2003	4 anos e 3meses	16,1	106	50	15	7	5	Eutrofico
7	28/04/2003	4 anos e 1 mês	15,3	103,5	51	15	6	5	Eutrofico
8	12/11/2002	4 anos e 7meses	18,3	101,5	52	18	10	7	Desnutrido progresso
9	05/08/2002	4 anos 10meses	16,9	106,9	50	16	7	5	Eutrofico
10	18/12/2001	5 anos e 6meses	19,5	110,5	51,5	17	8	5	Eutrofico
11	22/03/2002	5 anos e 2meses	16,4	103	49	17	10	4	Desnutrido progresso
12	16/06/2002	5 anos	20,4	115	50	18	10	5	Eutrofico
13	05/10/2001	5 anos e 8meses	19,6	106,6	51	18	12	7	Desnutrido progresso
14	13/10/2001	5 anos e 8meses	17	108,2	50	16	9	4	Desnutrido progresso
15	07/03/2002	5 anos e 3meses	22,1	111,1	51	<b>20</b>	13	7	Sobrepeso
16	09/09/2001	5 anos e 9meses	20,5	116,5	52	17	8	6	Eutrofico
17	Faltou								
18	13/05/2001	6 anos e 1 mês	<b>35,5</b>	122,5	52	<b>24</b>	<b>16</b>	<b>18,5</b>	Grande obeso
19	06/08/2001	5 anos 10meses	23,6	115,5	<b>54</b>	<b>20</b>	11	5	Sobrepeso
20	30/12/2001	5 anos e 5meses	19,8	113,3	52	17	10	5	Eutrofico
21	Faltou								
22	30/08/2001	5 anos e 9meses	19,9	<b>112,7</b>	52	17	10	6	Eutrofico
23	06/07/2001	5 anos 11meses	21,4	121	51,5	17	10	4,5	Eutrofico
24	23/04/2002	5 anos e 1 mês	16,1	103,4	50	16	9	5	Desnutrido progresso



**Tabela 10b - Perfil Antropométrico das Crianças do Sexo Masculino**

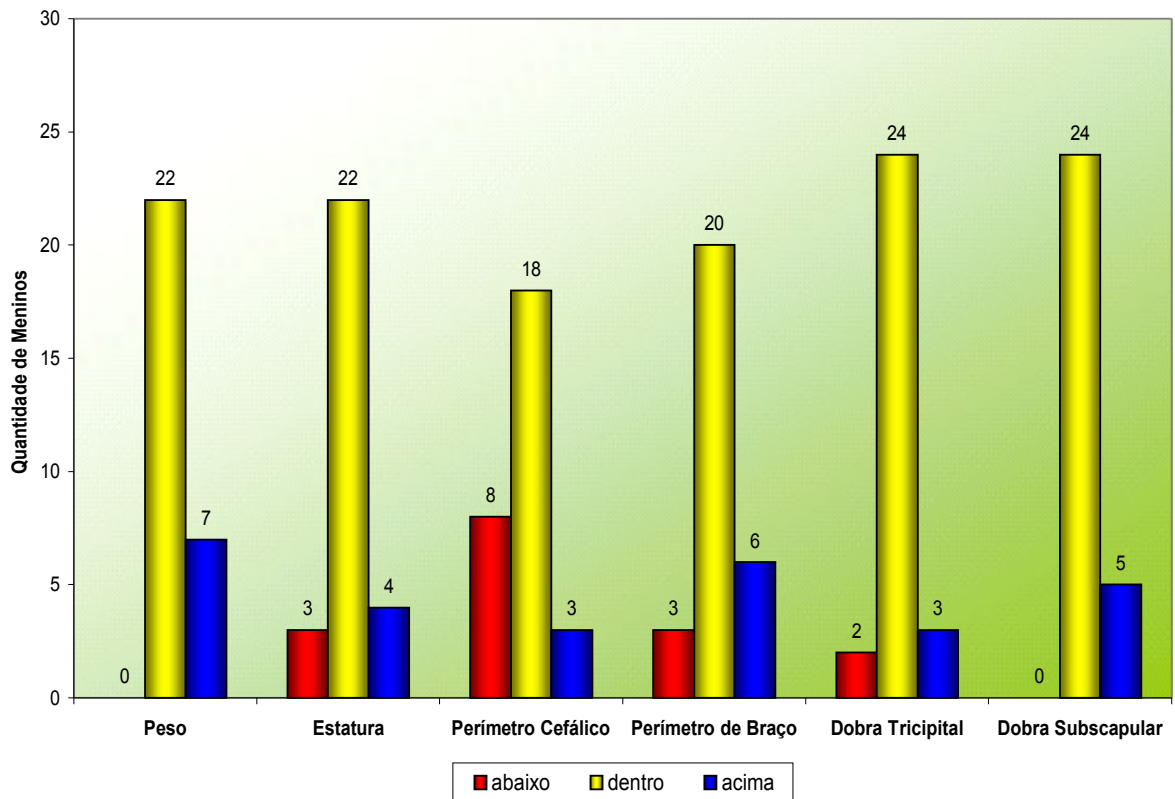
Menino	Data de Nasc.	Idade	PPeso (kg)	Estatura (cm)	P.cef (cm)	P.braço (cm)	D. tric	D. subs	Av. Nutric.
25	17/04/2002	5 anos e 2meses	16,4	104,6	50	16,5	9	5	Desnutrido progresso
26	11/01/2002	5 anos e 5meses	20	115,7	53	17	8	6	Eutrofico
27	02/02/2002	5 anos e 4meses	20,6	111	51	17	10	6	Eutrofico
28	03/01/2002	5 anos e 5meses	<b>26</b>	114,7	52	<b>21</b>	<b>17</b>	<b>15</b>	Obeso
29	11/12/2001	5 anos e 6meses	<b>27,5</b>	118	51,5	<b>19,5</b>	<b>14</b>	<b>12</b>	Obeso
30	17/12/2002	4 anos e 6meses	<b>21,5</b>	<b>114</b>	52,5	18	9	5	Eutrofico
31	15/08/2001	5 anos 10meses	<b>26,2</b>	122	<b>56,5</b>	19	11	<b>11</b>	Sobrepeso

*Abaixo (percentil 3º até 5º, -1DE, -2DE, -3DE)*

**Acima (percentil 95º até 97º, +1DE, +2DE, +3DE)**

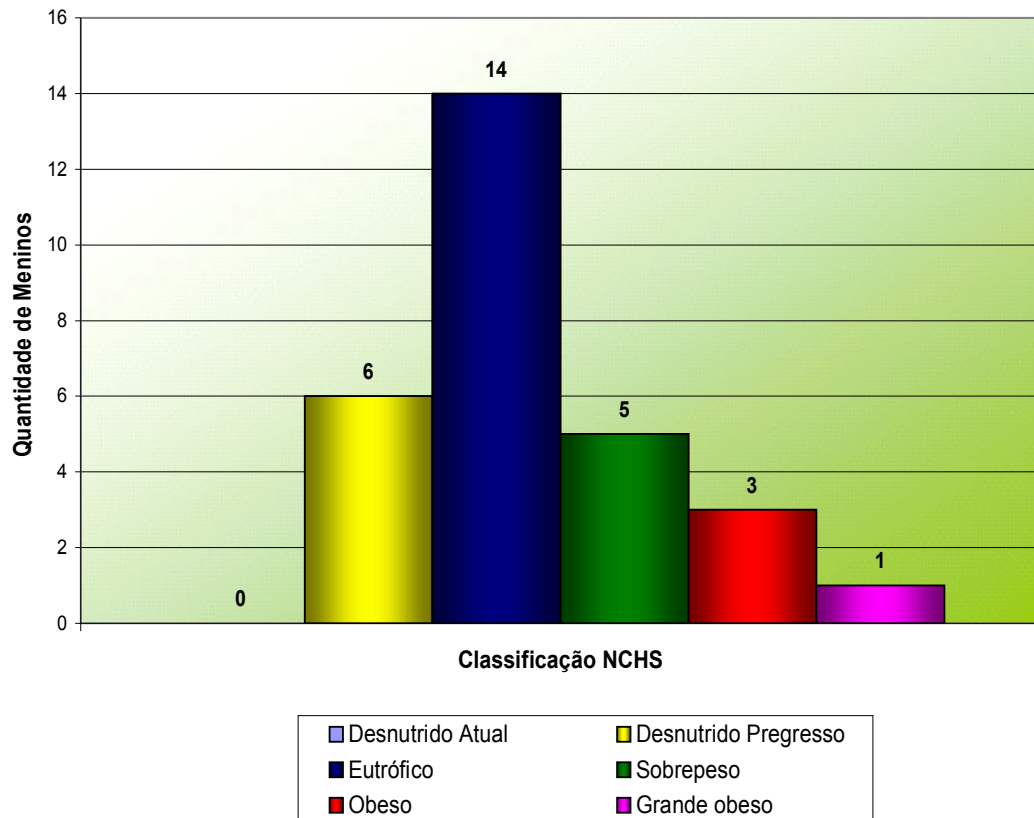
Normal (percentil 10º até 90º)

O perfil antropométrico dos 29 meninos avaliados demonstra, referente ao peso, que 07 estavam acima e os outros 22 estavam dentro do esperado; quanto à estatura, 04 estavam acima do esperado, 22 dentro e 03 estavam com valores inferiores ao esperado. No perímetro cefálico, somente 18 estavam dentro dos valores recomendados, 08 estavam abaixo e 03 acima dos valores esperados. No perímetro de braço, 03 estavam abaixo do esperado, 20 meninos avaliados estavam dentro dos valores esperados e 06 estavam acima. Na medida das dobras tricipitais, apenas 02 estavam abaixo do esperado, 24 meninos estavam dentro dos valores recomendados e 03 acima desses valores e, na medida das dobras subescapulares, 24 estavam dentro, 05 acima e nenhum abaixo do esperado para a faixa etária, conforme ilustra o gráfico 3.



**Gráfico 3: Distribuição das crianças do sexo masculino em relação aos valores recomendados pelo NCHS sobre os dados antropométricos.**

Na relação peso/altura dos meninos, nenhum estava em estado desnutrido atual, 06 estavam desnutridos pregressos, 14 eutróficos, 05 sobrepesos, 03 obesos e 01 grande obeso, conforme gráfico 4.



**Gráfico 4: Relação P/A Masculino**

### 3.5 Caracterização do macrossistema

Este estudo foi realizado em uma instituição de ensino da Rede Municipal de Piracicaba. A cidade é o 19º município do Estado de São Paulo em extensão territorial, com 1.312,30 Km<sup>2</sup>, uma população de aproximadamente 300.500 habitantes. Sua economia se dá com base no complexo industrial formado por mais de cinco mil indústrias, destacando-se os setores: metalúrgico, mecânico, têxtil, alimentício e petroquímico. Outra fonte econômica advém das atividades agrícolas como a cana-de-açúcar, o café e a laranja. O comércio também faz parte das atividades econômicas desenvolvidas (CIAGRI, 2007).

A cidade possui 50 instituições públicas de ensino infantil. Em um estudo realizado por Tolocka et al (2006) foi apresentado o perfil dos profissionais que atuam em instituições de ensino infantil, no município de Piracicaba. Foram analisadas 42 escolas municipais de ensino infantil que atuam em período integral e destas, apenas sete oferecem Educação Física, nas demais não há um profissional especializado.

Este estudo foi realizado em uma instituição municipal localizada na região leste, bairro Parque Cecap I. Ela possui os dois ciclos de ensino, sendo que, no ciclo I a instituição atende uma sala de Berçário I com 14 crianças, uma sala de Berçário II com 14 crianças, uma sala de Maternal I com 14 crianças e uma sala de Maternal II com 16 crianças. No ciclo II é atendida uma sala de Jardim I com 20 crianças e duas salas de Jardim II totalizando 49 crianças, num atendimento total de 127 crianças em tempo integral.

O quadro é composto por 10 professores/monitores, sendo que uma possui Magistério, 03 possuem Pedagogia, 04 estão cursando Pedagogia e 02 possuem Ensino Fundamental Incompleto. O quadro de funcionários é formado por uma diretora, a qual possui o curso de Pedagogia; uma agente escolar, que possui Ensino Médio, quatro merendeiras com Ensino Médio, uma zeladora com Ensino Fundamental Incompleto e 01 zelador analfabeto. Fazem parte deste quadro, também, quatro funcionárias dos serviços gerais que possuem Ensino Fundamental, uma professora readaptada que possui Magistério, duas estagiárias que estão cursando Pedagogia e uma funcionária volante, que também está cursando Pedagogia.

A rotina do Jardim I começa com a chegada dos alunos entre 7h e 8h, em seguida as crianças tomam café (8h às 8h20min) e das 8h20min às 8h30min é o

momento da escovação dos dentes. Entre 8h30min e 9h20min acontece a roda de conversa na sala de aula e, após a conversa as crianças vão até o parque, permanecendo até às 9h50min. Ao retornarem, a professora as leva para o banho para posteriormente encaminhá-las para o almoço, que ocorre entre 10h30min e 11h. Após o almoço, as crianças novamente escovam os dentes para, em seguida, irem para o descanso. O período do sono é das 11h às 13h45min e ao acordarem tomam o leite. Das 14h às 15h é o momento da história e da música, às 15h inicia o período do jantar. Às 15h30min as crianças escovam os dentes e a partir das 16h é a saída, sendo que algumas aguardam o responsável até às 17h.

A rotina dos Jardins II A e B também começa com a chegada das crianças, que varia entre 7h e 7h45min. O café é oferecido das 7h45min às 8h e, em seguida, as crianças são encaminhadas para a escovação dos dentes. Das 8h15min às 10h acontece a roda da conversa e as atividades dirigidas. Às 10h as crianças brincam no parque até às 10h45min, quando seguem para o refeitório para o almoço. Das 11h30min às 12h elas escovam os dentes e se preparam para o descanso, que permanece até às 13h30min. Das 13h30min às 13h40min é oferecido o leite para as crianças que, em seguida, vão para o banho até às 14h20min. Às 14h30min é o horário do lanche, sendo que às 15h as crianças deixam o refeitório para irem escovar os dentes. Das 15h às 16h a professora desenvolve outras atividades dirigidas e, a partir das 16h, ocorre a saída das crianças. O horário para os responsáveis buscarem as crianças é até às 17h.

O programa de aulas de Educação Física ocorreu duas vezes por semana (terças e quintas-feiras), no período da manhã, interrompendo algumas atividades da rotina da instituição.

A rotina proposta pela instituição onde ocorreu o estudo encontra sustentação na própria história das creches no Brasil, quando começaram a funcionar no país durante o processo de industrialização, no início do século XX. De caráter assistencialista e filantrópico eram necessárias às mulheres que, a partir deste momento, se dispunham ao mercado de trabalho e precisavam de um local onde seus filhos pudessem ser deixados para serem alimentados e receberem cuidados com higiene e segurança. Estes locais foram considerados a maneira de amenizar a pobreza, mortalidade infantil, porém, não enfatizava a educação ou o direito da criança ao brincar (BASSAN, 1997).

Na década de 90, como parte da educação básica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96 (BRASIL, 1998b) introduziu a Educação Infantil como Primeira etapa da Educação Básica, tendo como objetivo o desenvolvimento global da criança até os seis anos de idade, incentivando a complementaridade destas instituições com a família. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998a) dividiu o ensino infantil em duas fases: creche para crianças de 0 a 3 anos e pré-escolas para crianças de 4 a 6 anos de idade.

## **CAPÍTULO 4 – DISCUSSÃO**

Este capítulo discute a influência do macrossistema (Instituição Infantil) no microsistema (aulas de Educação Física) e, com base no mesotempo, verificar as possíveis mudanças ocorridas na rotina das crianças a partir da introdução do programa de aulas de Educação Física. Foram observadas as influências dos recursos pessoais (crescimento físico e controle de emoções) no desenvolvimento da criança.

### **4.1 A influência do macrossistema (rotina da creche) no microsistema (aulas de Educação Física)**

Ao observar a rotina diária das crianças deste estudo na instituição infantil foi constatado que o tempo e o espaço físico para as brincadeiras e atividades motoras são escassos. Todas as crianças deste estudo permanecem entre 9 e 10 horas na instituição entrando às 7 horas e saindo entre 16h e 17h. Nota-se, portanto, um processo que Pinto (2004) chamou de confinamento da infância, ou seja, as crianças permanecem trancadas nas instituições de ensino, onde diferentemente do espaço da rua, é o adulto que organiza o seu tempo e espaço e que define suas atividades e ações.

O tempo livre destinado às crianças é praticamente nulo, o que impera é o tempo imposto por uma rotina que contempla a alimentação, a higiene, o sono e a segurança em detrimento do prazer de brincar. Percebe-se que ao privilegiar o funcionamento da grade horária imposta por uma rotina inflexível, tanto o adulto

quanto a criança, acabam sendo escravos desse tempo imposto o que impossibilita a liberdade de criação de ambas as partes.

A criança é tratada como um ser frágil, em que esta visão adultocêntrica, segundo Perroti (1982, p.12), reduz a criança em apenas um “vir-a-ser”, um “futuro adulto”. Sendo o espaço limitado, a criança torna-se consumidora da cultura para ela oferecida, impedindo-a de ser produtora da sua própria cultura. Conforme o autor, esse isolamento para que a criança se prepare para o futuro faz parte da sociedade capitalista em que ela está inserida.

Para mudar um pouco este cenário seria necessário um novo olhar para a criança, compreender que ela é um ser ativo capaz de criar, criticar, agir e sentir; contudo, para isso a instituição precisaria oferecer não somente informações fragmentadas, mas uma proposta significativa para a criança. Ao propor espaço para o brincar, a instituição forneceria à criança o poder de expressar-se e produzir sua própria cultura. Também é importante salientar que muitas instituições não possuem em seu quadro um professor de Educação Física que poderia oferecer um programa de atividades motoras lúdicas contribuindo para o desenvolvimento dessas crianças.

Muitas vezes, por fazer das crianças a promessa de um futuro melhor, o adulto acaba se esquecendo que ela é um ser que vive hoje, “a criança já é uma pessoa e por essa razão merecedora do respeito que é devido exatamente na mesma medida a todas as pessoas” (DALLARI e KORCZAK, 1986, p.21). O autor ainda nos alerta “é um erro muito grave, que ofende o direito de ser, conceber a criança como apenas um projeto de pessoa, como alguma coisa que no futuro poderá adquirir a dignidade de um ser humano”.

Uma pergunta constantemente feita pelas professoras/monitoras da instituição as crianças é: o que você pretende ser quando crescer? Desta maneira,



reforça-se que, como criança, ela é um ser improdutivo, pois, conforme afirma Alves (1986, p.95) “o homem deve ser compreendido através daquilo que faz” e a atividade que as crianças gostam de realizar é o brincar, ou seja, uma atividade não-produtiva.

Desta forma, fica evidente que o brincar é visto como irrelevante, e a desvalorização do brincar no processo educativo e o excesso das obrigações escolares não contribuem para o desenvolvimento da criança.

E porque o brincar é prazeroso nota-se que, dentro das atividades oferecidas pelas professora/monitoras, durante os horários estabelecidos pela rotina da instituição, algumas crianças conseguem romper essa barreira “fugindo” clandestinamente para os pequenos espaços chamados de “esconderijos” ou “cavernas” (geralmente debaixo das mesinhas, cantos dos armários ou debaixo da pia) para criar uma brincadeira. Muitas vezes, essas crianças são convidadas a retornarem aos seus lugares para continuar a atividade estabelecida para aquele momento, mas não se pode negar a alegria no olhar dessas crianças enquanto isso não ocorre.

Esses olhares de excitação também são percebidos no horário de escovar os dentes ou ir lavar as mãos, onde algumas crianças brincam de se esconder das professoras/monitoras, ou em pequenas aventuras quando “fogem” para o parque ou brincam de correr ao redor da instituição. Desta forma, segundo Alves (1986, p.98) “o brincar implica numa crítica radical a tal sociedade, e ainda numa subversão de seus valores”.

As rodas cantadas, em que as professoras/monitoras ensinam músicas folclóricas, chamam atenção para a influência da cultura do adulto sobre a criança, por meio de gestos e normas de relacionamentos, como por exemplo: “isso é coisa

de menina” ou isso “menino não faz”. Perrotti (1982, p.25) alerta: “não se pode roubar das crianças o espaço, oferecendo-lhes em troca produção cultural feita por terceiros”. Segundo o autor em grupos infantis, o lúdico permite a criança criar, formar sua personalidade, humanizar-se, exercer diversas funções, de forma menos repressiva do que em grupos liderados por adultos.

Por outro lado, a escola tem a função de transmitir o patrimônio cultural e, portanto, é importante ensinar às crianças a cultura existente na comunidade em que ela está inserida, porém, não se limitando somente a isto. A escola deve proporcionar à criança oportunidades de enxergar o mundo com seus próprios olhos.

Ao observar o tempo destinado ao sono das crianças deste estudo, embora não se questione a importância do descanso para esta faixa etária, percebe-se um exagero. As crianças do Jardim I entram para a sala do sono às 11h permanecendo lá durante aproximadamente 3 horas, ou seja, mesmo que a criança não queira dormir ela permanece no espaço determinado até o fim do horário, muitas vezes deitada apenas observando as demais crianças e a professora/monitora sem poder fazer barulho para não acordar as que ainda dormem. Fica a pergunta: seria necessário um tempo tão longo para o descanso? A instituição não poderia oferecer outra atividade para as crianças que não quisessem dormir tanto?

Talvez, uma das respostas a esse questionamento viesse da falta de conhecimento das pessoas que cuidam dessas crianças. Como foi relatado anteriormente, o quadro de funcionários é composto por professoras/monitoras que possuem Ensino Fundamental Incompleto ou possuem Magistério ou estão cursando Pedagogia.

Não se questiona aqui o carinho e dedicação das professoras/monitoras pelas crianças, mas sim, o não saber como se dá o desenvolvimento infantil, quais suas

reais necessidades e seus direitos. São profissionais que seguem as normas impostas pela rotina estabelecida pela instituição e, talvez, não percebiam que há algo de errado e, com isso, não conseguem mudar a visão construída ao longo de sua carreira profissional.

Batista (1998) aponta em seu estudo que a instituição infantil organiza seu espaço e tempo para que todas as crianças desenvolvam uma única atividade e do mesmo jeito; por exemplo, todas as crianças têm o mesmo horário de alimentação, todas as crianças têm o mesmo tempo de descanso, mesmo aquelas que não estão com sono, entre outras.

Ao iniciar o programa de Educação Física ficou evidente a dificuldade em romper as barreiras impostas pela rotina da instituição. As crianças ao serem convidadas para as primeiras aulas mostraram-se ansiosas, mas, ao mesmo tempo, receosas a participarem das atividades propostas. Por exemplo, para realizarem o trajeto da sala de aula até o espaço do gramado, as crianças permaneciam em fila de acordo com as regras estabelecidas pela professora da sala. Chegando ao local combinado para as aulas de Educação Física, muitas se mostraram tímidas permanecendo sentadas na calçada do galpão como era o combinado com a professora/monitora da sala.

Neste caso, quebrar as regras propostas pelas professoras/monitoras seria importante para o processo de desenvolvimento das crianças, pois estaria contribuindo para a iniciativa delas em participarem das atividades.

Na sala de aula as crianças permanecem a maior parte do tempo sentadas, ou seja, têm seu espaço e material definidos. Ao chegarem ao espaço do gramado, onde foram realizadas as aulas de Educação Física, as crianças precisaram de um tempo para explorar o espaço e material usado. As regras precisaram ser

reconstruídas junto com as crianças para que a convivência do grupo fosse harmoniosa, permitindo que as crianças permanecessem na atividade.

Devido às aulas de Educação Física acontecerem somente duas vezes por semana, em um período de 40 minutos para cada turma, no início foi difícil estabelecer esta nova proposta às crianças, pois, terminada as aulas de Educação Física elas retornavam a rotina a qual estavam habituadas. Isto mostra a importância da instituição oferecer outros momentos para a criança realizar atividades ativas (movimentos) com possibilidades de criação; como sugestão proposta a diminuição do tempo de sono e o repensar as atividades oferecidas em sala de aula, que poderiam ser realizadas em um contexto lúdico.

Em seus estudos Martins et.al (2006) relatam que as professoras/monitoras das instituições infantis concordam sobre a importância do brincar para a criança, mas na prática isto fica comprometido, pois a visão que as professoras/monitoras tem em relação ao brincar é diferente do seu discurso. Esta confusão sobre o brincar pode ser prejudicial ao desenvolvimento da criança que nesta fase é essencialmente “motora” (STABELINI NETO et al, 2004).

## **4.2 Programa de aulas de Educação Física (microssistema principal)**

Ao buscar uma proposta que pudesse contemplar a criança como um ser completo, que age, pensa, sente, relaciona, influencia e é influenciada pelo ambiente, foi oferecido um programa de aulas oportunizando o brincar que é uma necessidade básica da criança. A preocupação ao planejar as aulas era em não

apresentar atividades sem sentido para as crianças, respeitar o seu direito de brincar com outras crianças, explorar o espaço, o material, sentir prazer e alegria.

O programa de aulas foi composto por jogos e brincadeiras proporcionando o brincar coletivo, ora predominando a ação livre e marcada pela presença da fantasia e da improvisação (brincadeira) e, ora pela presença de regras (jogo) (OLIVEIRA, 1986).

Em relação às atividades realizadas no microssistema principal predominaram as fisicamente ativas, ou seja, aquelas que demandam maior gasto energético. As crianças se identificaram com as atividades de corrida que por serem realizadas em um espaço grande e diferente do vivenciado em sala de aula permitiam a exploração de várias formas de locomoção. Essas atividades foram classificadas como molares porque foram significativas para as crianças que queriam permanecer nelas. (BRONFENBRENNER, 1996). Isto já não foi observado com tanta frequência nas atividades como a estátua e a estafeta, onde algumas crianças demonstraram pouco interesse sendo caracterizadas como atividades moleculares.

Uma possibilidade que possa justificar as atividades se tornarem molares seria que elas davam oportunidade das crianças realizarem brincadeiras e jogos diversificados, fato este que ocorre muito pouco na rotina estabelecida pela instituição.

No estudo de Martins e Szymansk (2006) as autoras abordam que as brincadeiras são um importante veículo para a comunicação entre o adulto e a criança. Por meio do brincar as crianças vivenciam momentos agradáveis durante o processo de socialização e adquirem conhecimentos, contribuindo para o seu desenvolvimento.

No microsistema das aulas de educação física, os papéis sociais desempenhados pelas crianças estavam relacionados com as atividades molares realizadas (atividades significativas). Sendo o papel social um elemento do microsistema, não se pode negar que ele é influenciado pelo macrosistema em que a criança está inserida (BROFENBRENNER, 1996). Isto ocorreu nos papéis sociais em que as crianças representavam os personagens de história, como por exemplo, os *Power Rangers* (desenho assistido com frequência pelas crianças da creche e que elas os tomam como seus heróis prediletos). O jogador de futebol foi representado pela forte influência da figura do pai torcedor na vida do filho. O motorista também apareceu representando familiares da criança que trabalham nesta profissão ou mesmo o motorista do ônibus. Personagens de histórias contadas pelas professoras/monitoras da sala de aula também surgiram em algumas atividades.

As relações interpessoais foram evoluindo no decorrer do programa das aulas, algumas díadas de observação passaram para díadas e tríadas de participação conjunta, este fato ocorreu com maior frequência na turma do Jardim I. As crianças 4 e 17, que no início mantinham uma relação de observação, passaram a interagir durante as atividades e essa díada de participação conjunta se manteve até o final do programa de aulas. Em muitos momentos a criança 4 chamava a 17 para brincar junto, às vezes retornavam de mãos dadas para a sala de aula.

Ramalho (1996) apresenta em seu estudo a importância de oportunizar diferentes vivências, desafios, estímulos para que a criança possa se desenvolver. O contexto lúdico permite a criança construir relações sociais e formação de grupos importantes para seu desenvolvimento positivo.

Outros exemplos dessas interações ocorreram com as crianças 21, 18 e 13 do Jardim II A que formaram uma tríada de participação conjunta que permaneceu até o final do programa. Nas primeiras aulas a criança 21 somente observava a 18 e a 13 brincarem; em determinado momento da atividade ela foi convidada a brincar junto e essa aproximação permaneceu em outros momentos fora das aulas de Educação Física.

A criança 20 desta turma era muito querida pelos demais colegas que a respeitavam; ela foi observada como um líder positivo que incentivava as demais a participarem; convidava a criança que saía da atividade para retornar e brincar com ele e no final das aulas ao guardar os materiais, outras crianças seguiam seu exemplo.

O contexto lúdico permitiu muitas crianças vivenciarem novas experiências contribuindo para seu desenvolvimento. Foram observadas algumas mudanças nas relações pessoais durante o processo; percebeu-se que as aulas aproximaram as crianças. Através dos jogos e brincadeiras, as crianças foram estimuladas a resolver conflitos, questionar, criar, relacionar. Os desafios propostos levaram muitas crianças, que no início do programa se mostraram tímidas e inseguras, a ousarem mais e essas atitudes as tornaram parte do grupo, e não somente espectadores como no início.

Conforme Blascovi-Assis (1999), as brincadeiras proporcionam um enorme potencial educativo e de desenvolvimento, por meio delas a criança se diverte, aprende e interage com o mundo. Segundo a autora, ao oferecer atividades variadas ao grupo, o professor prepara as crianças para conviver em sociedade, de forma tranqüila e segura em diferentes situações.

No contexto lúdico, em que foram apresentados os jogos e brincadeiras, foi possível observar as relações entre a criança, a professora, o espaço e a aula de Educação Física. Ao observar as manifestações emocionais durante as atividades, percebeu-se que a alegria predominou fato este, que se pode relacionar às disposições pessoais desenvolvimentalmente geradoras, uma vez que as crianças mostraram-se curiosas, interessadas em manter-se nas atividades, porque ao realizá-las lhes davam prazer (COPETTI, 2001).

Provavelmente, uma característica importante para o desenvolvimento da criança seja a curiosidade, e essa disposição pessoal fez com que a criança tivesse a iniciativa de participar na atividade, permitindo que ela experimentasse novas vivências. Foram observadas algumas destas demonstrações quando as crianças 2 e 16 do Jardim I, na atividade Acorda seu Urso, estavam somente olhando a atividade e a partir da curiosidade em acordar o urso, entraram na brincadeira e permaneceram nela até o final; a criança 2 pediu para repetir essa atividade em outra aula.

Na atividade de pega-pega rabinho também se observou que esta disposição pessoal permitiu às crianças 1 e 2 do Jardim II A participarem da atividade, pois, essas crianças mostraram-se tímidas e ao observar as outras crianças correndo com o lenço feito rabinho, também quiseram experimentar.

Um fator que gerou a curiosidade das crianças foi aquele relacionado a alguns materiais usados nas atividades, como os lenços de TNT que se destacavam pelas cores fortes e a leveza ao serem lançados ao ar. Os tubos de papelão também se tornaram um objeto atrativo, por meio dos quais as crianças exploraram diversas formas de brincar.



Outra característica de interação, observada na disposição pessoal para iniciar na brincadeira ou no jogo, foi a de engajar-se na atividade a convite dos colegas. Uma demonstração desse tipo ocorreu quando a criança 20 do Jardim II A convidou a criança 8 e a 25 da mesma turma para brincarem com ela na atividade do tapete mágico; as crianças 8 e 25 estavam sentadas somente olhando a atividade e a criança 20 foi até elas e as convidou a brincar no seu tapete. Outra manifestação foi observada quando a criança 4 do Jardim II B convidou a criança 5 da mesma turma a brincar no seu cavalinho; neste momento foi observada a manifestação da alegria tanto da criança que sorriu ao ser convidada, quanto da criança que convidou.

Nestes momentos a professora deixa de ser o centro de atenção e o amigo passa a ser a referência da criança, o mediador; e isso demonstra a importância dos laços afetivos positivos na relação.

De Marco (2006) também aponta em seu estudo com crianças da educação infantil, que as atividades realizadas no contexto lúdico propiciaram inúmeras relações interpessoais enquanto as crianças brincavam e, foi observado que nestes momentos predominou a manifestação emocional da alegria.

Contudo, foram observadas crianças que apresentaram disposição disruptiva passiva, por exemplo, quando as crianças 23, 17 e 8 do Jardim II B demonstrando a falta de interesse em permanecer na atividade do lenço atrás, se afastaram sentando-se ao lado de onde acontecia a brincadeira. A criança 7 desta turma também se afastou da brincadeira, pois havia discutido com a criança 14 por causa do espaço que queria ocupar.

As crianças 14 e 23 do Jardim II A também apresentaram disposição disruptiva ativa de comportamento impulsivo, ansioso e egocêntrico ao segurarem

as bolas na atividade da estafeta não permitindo às outras crianças da equipe realizarem a tarefa.

Tais situações, segundo Copetti (2001), são consideradas disposições desenvolvimentalmente disruptivas, pois suas características promovem a impulsividade, a explosividade, a impaciência para perseguir metas em longo prazo e, devido à dificuldade da criança controlar suas emoções, acaba sendo afastada do grupo. Nesses momentos foram observadas outras manifestações emocionais como: a raiva e a tristeza.

Outro conjunto a ser discutido sobre os atributos pessoais são os recursos da criança. Segundo Krebs (2003) os recursos podem apresentar condições ativas (habilidades, conhecimento, destreza e experiências) e condições passivas (limitam ou rompem a integridade funcional de um organismo como: baixo peso, dificuldades física).

Neste estudo, foi observado nas aulas de Educação Física que três crianças com recursos negativos de obesidade, crianças 19 e 21 do Jardim II A e criança 14 do Jardim II B, tiveram dificuldades em permanecer nas atividades pedindo para descansar a cada pequeno intervalo de tempo e, isto as afastava do grupo. Em brincadeiras de corridas, estas crianças também não conseguiam acompanhar o grupo e, este foi um fator desestimulante inibindo, muitas vezes, a criança a continuar na atividade.

Duas crianças que estavam com índices abaixo do esperado, criança 1 do Jardim II A e criança 18 do Jardim I, mostraram-se apáticas em algumas aulas, pediam para sentarem e assistirem as aulas ao invés de participarem; elas justificaram estar cansadas e com sono; observou-se que faltava energia para

prosseguir em atividades mais ativas, nas brincadeiras de roda, essas crianças participavam.

Conforme afirmam Gallahue e Ozmun (2005, p.206), “as brincadeiras proporcionam uma abundância de ambientes e variáveis para promover o crescimento da criança”. Nos casos das crianças com índices abaixo do esperado, esses fatores também podem interromper o processo normal de desenvolvimento. Essas deficiências, segundo os autores, “podem influenciar os padrões de crescimento e ter efeitos duradouros sobre a criança” (GALLAHUE e OZMUN, 2005, p.217).

O comportamento da criança também foi um recurso que influenciou a participação nas atividades. A criança 7 do Jardim II B apresentou dificuldades em permanecer nas atividades propostas, embora o seu repertório motor a privilegiasse nas realizações das atividades, seu comportamento agressivo a afastava do grupo.

Este recurso negativo também foi observado quando a criança 12 do Jardim II B apresentou um comportamento agressivo, empurrando outras crianças durante as atividades. Nos momentos em que a professora explicava a atividade, esta criança atrapalhava os demais colegas fazendo “caras e caretas”, querendo sentar no lugar onde o outro estava sentado, provocando várias discussões e, mesmo com a intervenção da professora em alguns momentos, foi necessário pedir para a criança sair um pouco tomar água, com a intenção de voltar mais calma, o que nem sempre ocorreu. Sua dificuldade em respeitar o material também a afastava do grupo, pois as crianças não queriam passar, por exemplo, a bola para ela no momento da atividade.

Percebe-se nesta situação a importância da orientação e intervenção da professora para incentivar os processos proximais, neste contexto de desenvolvimento primordial.

As crianças 5 e 15 do Jardim I tinham dificuldades em entender que as regras eram para todos; em muitos momentos cobravam da professora o cumprimento dessas regras por parte de seus colegas, mas em contrapartida não as cumpriam. A criança 15 em alguns momentos se afastava das atividades por não aceitar o que fora combinado, outras vezes se tornava agressiva, sendo necessária a intervenção da professora. Percebe-se que essa resistência em aceitar o que o grupo escolheu foi diminuindo durante o programa.

De Marco (2006) no seu estudo com crianças de 5 e 6 anos também observou que a falta de recursos de algumas crianças as impediram de continuar na atividade e isto manifestou emoções de tristeza, raiva e medo.

O terceiro conjunto de atributos pessoais observado neste estudo foram as características das demandas da criança que, segundo Krebs (2003), afeta o desenvolvimento pela capacidade para convidar ou desencorajar reações dos ambientes sociais de um grupo. Elas também podem ser consideradas positivas ou negativas.

A demanda negativa foi observada nas crianças 3 e 23 do Jardim II A, que tiveram muita dificuldade em respeitar as regras propostas; algumas regras de convivência foram criadas a partir dos problemas gerados a partir dessas situações. A liderança negativa da criança 23 em alguns momentos não permitiu que a brincadeira acontecesse; desta maneira foi necessário parar a atividade para a professora conversar com o grupo. A criança 3 não aceitava ser tocada pelos colegas quando a atividade assim funcionava, e quando era sua vez de tocar, ela

acabava empurrando ou mesmo apertando os colegas que acabavam se afastando dela. Neste caso a mudança apresentada durante o programa foi muito pequena.

Outro fato que chamou a atenção foi quando a criança 11 da mesma turma não conseguia cumprir as regras por sofrer forte influência da criança 23. Esta criança copiava tudo o que o líder fazia e quando ele faltava, a criança 11 ficava um pouco “perdida” ao tomar as decisões que as atividades solicitavam. Notou-se, ao longo do programa, que a criança 11 conseguiu se relacionar com outras crianças da turma tornando-se mais independente, embora ainda demonstrasse certa insegurança ao realizar algumas atividades.

A demanda positiva foi observada nas situações em que as crianças conseguiam realizar as atividades com sucesso; nesses momentos era manifestada a alegria através de risos, por exemplo, quando o grupo marcava pontos na atividade da estafeta. A simpatia e o carisma da criança 19 do Jardim II A também foi uma demonstração de demanda positiva, pois, as demais crianças da turma a consideravam uma líder, querendo participar junto com ele.

A criança 20 do Jardim I desencadeou demandas positivas ao se destacar como urso na atividade acorda seu urso; várias crianças da turma pediam para ele ser o urso porque achavam divertido tentar “acordá-lo”.

Coelho (2007) em seu estudo sobre as inter-relações de aspectos de desenvolvimento infantil durante as atividades com jogos observou que as demandas auxiliam no desenvolvimento da criança, influenciando na capacidade delas interagirem com outras crianças, na motivação e no estímulo em participar das atividades.

### 4.3 Eventos (microssistemas secundários 1 e 2)

Para verificar como a criança age em diferentes ambientes, e como um ambiente influencia o outro, foram realizados dois eventos, um durante o estudo e outro no final deste estudo. O primeiro evento proporcionou a interação entre as crianças deste estudo e as demais crianças da própria instituição (com exceção dos berçários). No segundo evento as crianças deste estudo participaram de uma atividade nas dependências da faculdade de Educação Física de UNIMEP com as crianças de outra instituição.

As atividades que se destacaram no evento 1 e consideradas molares aconteceram na estação do Tarzan e o Zorro e na estação do Peter Pan, uma explicação para isso talvez seja porque as crianças tinham mais “liberdade” de se expressarem nestas estações, pois as atividades eram realizadas na proposta de solucionar problemas ou executar tarefas. Já na estação do Passeio da Floresta as crianças atendiam ao estilo muito diretivo por parte dos adultos que conduziam a atividade, sobrando pouco espaço para exploração e criação de novas brincadeiras, ou seja, elas tinham que percorrer o caminho traçado pelos adultos não saindo daquele formato fechado. As atividades desta estação foram consideradas moleculares, pois a crianças não permaneciam nela.

Na estação do Peter Pan, por exemplo, as crianças queriam permanecer nela e algumas voltaram para a estação no decorrer do evento. Essas atividades foram consideradas molares, pois, se tornaram significativas para as crianças. Isto pode ser confirmado quando algumas crianças pediam para retomá-las nas aulas de Educação Física, ou mesmo em alguns momentos da aula quando se observava algumas crianças brincando como se estivesse na estação do Peter Pan ou o

Tarzan, mesmo sem estar de posse do material usado na estação, como a espada de jornal.

No evento 2 as crianças realizaram várias atividades explorando os materiais e o espaço e algumas atividades foram semelhantes às realizadas nas aulas de Educação Física. Observou-se que essas atividades foram consideradas molares, pois, as crianças permaneceram mais tempo nelas, convidando outras crianças para brincarem junto, sendo que algumas não quiseram trocar de estação para continuar brincando.

Uma consideração significativa em relação às atividades dos dois eventos é que se pode perceber que nos momentos “livres” muitas crianças manifestaram a emoção da alegria, por meio dos risos, da excitação, da satisfação em participar, conforme Elkman (1994) aborda as questões das emoções. De outro lado, nas atividades do Passeio da Floresta, foram observadas mais manifestações das emoções de tristeza e raiva demonstradas pela frustração, desrespeito aos colegas, não obtenção de um objetivo almejado.

Nos microssistemas secundários foi possível observar que as díadas de participação conjunta predominaram nas relações; algumas se mantiveram nos dois eventos e também haviam sido observada nas aulas de Educação Física, como por exemplo, as crianças 6 e 9 do Jardim II A e as crianças 15 e 19 do Jardim I. As díadas de observação ocorreram, em boa parte, entre as crianças deste estudo em relação às crianças de outras salas de aula ou crianças de outra instituição. Algumas díadas se transformaram em tríadas envolvendo não só as crianças deste estudo, mas, também as de turmas diferentes.

O fato é que o número de relações de participação conjunta, sendo maior que o número das relações de observação, sugere que os momentos de atividades livres

proporcionaram um nível de desenvolvimento das interações sociais das crianças, evoluindo as relações de observação para relações de participação conjunta. Conforme Bronfenbrenner (1996), a diferença está que as relações de observação não envolvem interação, a pessoa observada, muitas vezes, não toma consciência de que o está sendo, e nas relações de participação conjunta envolve as partes de modo equilibrado, ocorrendo interação.

Uma explicação para esses dados observados seria porque nos momentos livres as crianças escolheram as atividades que quiseram participar, bem como as crianças com quem brincaram e os materiais que utilizaram; isto fez com que brincassem do que realmente gostavam e lhes dava prazer, envolvendo-se mais nas atividades e com as crianças que brincavam com elas.

Borba (2005) afirma em seu estudo que as vozes das crianças, vistas como sujeitos autores e atores, devem estar mais que presentes, incluídas nas decisões que se referem à organização do tempo e espaço da instituição e de suas vidas.

Os papéis sociais foram observados nas atividades molares, sendo que alguns se repetiram tanto nas aulas de Educação Física, como nos dois eventos. Alguns exemplos foram: pegador e fugitivo, nas atividades de pega-pega; espadachim nas atividades de lutas; limpadores e varredores nas atividades com lenços. Os papéis sociais de super-heróis ou personagens de história foram observados nas aulas de Educação Física e no evento 1 ocorrido na instituição.

Krebs (2003) constata que os papéis sociais podem influenciar diretamente nas relações interpessoais estabelecidas pelas crianças, as quais ao assumirem determinado papel podem ter comportamentos relacionados a este, alterando a dinâmica da relação,



Isto foi observado na estação do Peter Pan, quando a criança 9 do Jardim II B ao brincar de espadachim despertou a curiosidade da criança 12 da mesma turma que começou a brincar com ela.

Em relação aos atributos da pessoa, foi observado que as possibilidades de escolha fizeram com que as crianças demonstrassem, na maior parte do tempo, disposições geradoras. A disposição disruptiva foi observada quando a criança não queria compartilhar o material com o colega, ou quando uma criança “tomava” o material da outra; nesses momentos foi observada a manifestação de tristeza, por meio do choro. Também foi observado que a criança 12 do Jardim II B permaneceu durante todo o evento (realizado na instituição) no colo da monitora, com o dedo na boca, observando os demais brincarem.

Os recursos pessoais negativos desencadearam manifestações de raiva e tristeza quando uma criança chuta a outra para pegar sua espada de jornal e quando um menino joga a espada do colega longe e os dois discutem.

Este recurso negativo também foi observado no comportamento de algumas crianças da outra instituição que não permitiram a aproximação das crianças deste estudo, pois, não queriam dividir o material com os colegas e a dificuldade em permanecer na atividade acabou afastando-as.

Por outro lado, os recursos pessoais positivos permitiram a participação das crianças nas atividades desencadeando a manifestação da alegria e, de acordo com Krebs (2003), essa tendência de iniciar ou participar das atividades propostas tanto sozinhas quanto acompanhadas colaboram para o desenvolvimento da criança.

A manifestação de alegria foi observada quando as crianças conseguiam manipular o objeto; por exemplo, ao equilibrar o tubo de papelão na palma da mão ou ao correr saltitando com o mesmo algumas crianças riam satisfeitas. Duas

meninas caminharam sorrindo, de mãos dadas, passeando pela estação. Dois meninos se divertiam ao pular com o cavalinho (tubos de papelão).

As demandas pessoais observadas nos microssistemas secundários demonstraram que nos momentos “livres” as crianças puderam fazer escolhas, convidando outras crianças para brincarem com elas, essas demandas favoreceram as manifestações de alegria. Duas crianças do Jardim II A (crianças 20 e 25) se destacaram pela liderança em encorajar os colegas para brincar e ajudar a cuidar do material e guardá-lo ao final da atividade. O interesse em brincar em um espaço diferente da instituição também foi um fator estimulador. A decisão em permanecer na estação nos momentos de troca também pode ser considerada como uma atitude de autonomia da criança, que foge à rotina de controle ao qual é submetida.

Como demanda negativa observou-se que as crianças que agiam de forma agressiva, empurrando os colegas ou tomando-lhes o material com o qual brincavam, acabaram se afastando da atividade ou atrapalhando outras crianças de brincarem.

No estudo de Lucon e Schwartz (2003) observou-se que as crianças de 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental de uma escola pública no interior de São Paulo, afirmaram sentir prazer em participar de atividades lúdicas realizadas no recreio, e que estas atividades representaram um importante diferencial, como a diminuição da violência.

Nos eventos, foi observado que muitas crianças manifestaram alegria durante as atividades, elas ficaram bastante eufóricas nos momentos em que trocavam de estação e recebiam o material para a atividade. Porém, algumas não queriam trocar de estação e isso causou tristeza, embora no evento 2, ocorrido nas dependências

da faculdade, as crianças puderam permanecer na estação livre mesmo quando havia o sinal para troca.

Algumas crianças tiveram dificuldade em respeitar o espaço delimitado para a atividade e quando o professor pedia para que voltassem ao local da estação, duas crianças (crianças 6 e 21 do Jardim II A) mostraram-se tristes e três (criança 7 do Jardim II B e crianças 3 e 23 do Jardim II A) não obedeceram. As crianças que não obedeceram o professor no evento também apresentaram dificuldades em cumprir as regras durante as aulas de Educação Física. As crianças 10 e 2 do Jardim II B pediram para ficar com a professora da sala de aula, que assistia o evento nas laterais do ginásio.

A estação livre do evento do mini-circo, realizada no contexto de desenvolvimento secundário deu oportunidade para as crianças deste estudo se engajarem nas atividades que elas haviam aprendido no contexto primordial e sem o envolvimento ativo do adulto; foi possível observar momentos de criação, resolução de problemas, interação com outras crianças.

Ao final deste estudo, analisando o mesotempo (programa de aulas e eventos) foi possível observar algumas mudanças que auxiliaram no desenvolvimento das crianças. Em relação às disposições e demandas pode-se perceber que no início do programa muitas crianças tiveram dificuldades em cumprir as regras apresentadas, talvez isso se justifique pela ansiedade em experimentar algo diferente do que era proposto no dia-a-dia.

Ao longo do programa esse cenário foi se modificando, as crianças ajudaram na reconstrução das regras e muitas que não conseguiam respeitar as regras combinadas pelo grupo, passaram a respeitá-las. Um caso que chamou bastante a atenção foi o da criança 20 do Jardim I que tinha dificuldades em cumprir as regras e

de se relacionar com o grupo e, no final deste estudo, acabou tornando-se um líder positivo que cobrava das outras crianças, quando elas não cumpriam tais regras, e convidava-as a participar das atividades; crianças como a 4 e a 6 da mesma turma o admiravam e seguiam seu “comando”.

As crianças, no início do programa, sentiram dificuldade em cuidar do material apresentado para as atividades. Algumas não queriam dividi-lo com os colegas, outras não guardavam no local combinado. A professora várias vezes pediu para as crianças sentarem-se em roda e conversou com elas sobre a importância de preservar os materiais para as outras aulas, explicou que o material era do grupo e por isso a necessidade de compartilhá-lo. No final do programa as crianças usaram o material e guardaram conforme o combinado, com poucas exceções. Crianças como a 23 e 24 do Jardim II A sempre se mostravam solícitas em ajudar as demais na tarefa de guardar o material. Este fato também foi observado no evento 2, do mini-circo.

A participação das crianças nas aulas de Educação Física também foi um dado que mostrou que elas queriam participar das atividades, pois os resultados apresentaram um número pequeno de crianças ausentes nas aulas. Dessas ausências apenas as criança 1 e 2 do Jardim II B se recusaram a participar de uma aula de Educação Física porque estavam doentes.

Algumas crianças que apresentaram recursos pessoais negativos, cujo comportamento as afastava da atividade, também melhoraram no decorrer do estudo. A criança 15 do Jardim II A é exemplo desta mudança, pois no início do programa havia uma resistência muito grande por parte do grupo em aceitá-la devido ao seu comportamento agressivo e egocêntrico. Com a reconstrução das regras, diversidade de jogos e brincadeiras oferecidos, bem como as rodas de

conversa, foi possível observar que a criança passou a relacionar-se melhor com o grupo e a mesma conseguia conversar fazendo-se ser entendida.

Nos eventos ficaram mais evidentes essas mudanças; as crianças puderam realizar atividades diversificadas no momento livre, contribuindo para o seu desenvolvimento. O prazer nestes momentos foi refletido pelas expressões de sorriso, excitação e euforia. E ao retornar a instituição, muitas pediam para que fossem realizados outros eventos.

Esses dados apontam para a importância da instituição infantil incluir em seu quadro um profissional de Educação Física que ofereça um programa de atividades lúdicas que promovam o desenvolvimento infantil, pois de acordo com a metáfora da andaimaria usada por Wood (1980 apud COOL et al, 1995), não se constrói um edifício no ar, é necessário a construção de uma base, para quem for construir fazer a construção sobre essa base. Assim, os andaimes ajudam a enlaçar uma construção anterior e puxar o desenvolvimento para cima e cada vez mais aumentar a altura desse andaime.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo observou-se que a participação das crianças nas atividades lúdicas, propostas no programa de aulas de Educação Física e nos dois eventos realizados, auxiliaram no seu desenvolvimento global.

É inegável a contribuição das brincadeiras e jogos ao mundo de movimento das crianças, embora, lamentavelmente, exista uma carência muito grande de profissionais que considerem o brincar uma prioridade na educação infantil. Prioriza-se os cuidados com a higiene, alimentação, descanso, negando-se o brincar como algo “não sério” desfavorecendo uma educação que valorize o “ser criança”.

As atividades lúdicas ofereceram oportunidades de escolha para as crianças deste estudo, contribuindo com manifestações emocionais positivas, como a alegria. O contexto lúdico também propiciou muitas possibilidades de relações de participação conjunta; notou-se, também, que várias relações de observação evoluíram para relações de participação conjunta, contribuindo para o desenvolvimento social da criança. Os momentos em que as crianças compartilharam com outras de diferentes faixas etárias e crianças de outra instituição ajudaram-nas a lidarem melhor com suas manifestações emocionais.

As representações de papéis sociais também mostraram que as atividades lúdicas foram significativas para as crianças fazendo que elas permanecessem na atividade e demonstrando a interferência do macrosistema no microsistema principal e secundário.

Percebeu-se que os recursos pessoais (perfil do crescimento e controle de emoções) interferiram nas possibilidades da criança responder as demandas do ambiente. O recurso pessoal referente ao peso (acima ou abaixo dos valores

recomendados pelo NCHS) dificultou a participação de algumas crianças nas atividades ou impossibilitou a permanência delas nas mesmas. O recurso da criança que apontava o controle de emoções pode ser observado atuando de forma positiva quando ela conseguia relacionar-se com as demais, resolver problemas, ou negativa, quando demonstrava agressividade ou atitudes egocêntricas que a afastavam da atividade.

As demandas positivas predominaram nas atividades realizadas, fato percebido através da liderança positiva de algumas crianças que incentivam outras a participarem das atividades.

Ao analisar os dados deste estudo, evidencia-se a importância das aulas de Educação Física na instituição infantil, pois contribuem para o desenvolvimento da criança. Contudo, é importante que o profissional que atue nesta área conheça as necessidades das crianças, que não seja um centralizador de conhecimentos, mas, que tenha a capacidade de se colocar no lugar do “outro”, neste caso, da criança e que compreenda que o brincar “é coisa muito séria”, indispensável principalmente na educação infantil.

Sugere-se, também, que a instituição infantil repense a rotina estabelecida às crianças, oferecendo oportunidade para elas vivenciarem o lúdico no seu dia-a-dia, tornando o ambiente escolar mais agradável e prazeroso, visto que as mesmas passam a maior parte do tempo nesse local. Enfim, que a criança possa ser respeitada em suas condições sociais, criticidade, criação, autonomia, sensibilidade e ludicidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, R. **A gestão do futuro**. Campinas: Papyrus, 1986.

BASSAN, S. **A constituição social do brincar**: um estudo sobre o jogo de papéis. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1997.

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

BORBA, A.M. **Culturas da Infância nos espaços-tempos do brincar**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

BLASCOVI-ASSIS, S.M. Lazer para deficientes mentais. In: MARCELLINO, N.C. **Lúdico, Educação e Educação Física**. Ijuí: UNIJUI, 1999.

BRAMANTE, A.C. Qualidade do gerenciamento do lazer. In: BRUHNS, H.T. **Introdução aos estudos de lazer**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1998. Disponível em: <<http://edutec.net/Leis/Gerais/cb.htm>> Acessado em 01 ago 2007.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. 3. ed. Brasília-DF. Câmara dos Deputados-Coordenação de Publicações, 2001. 92p. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/publicacoes/internet/publicacoes/estatutocrianca.pdf>. acessado em 01 ago 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, Mec/SEF, 1998. Disponível em [portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf\\_esp\\_ref.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf_esp_ref.pdf). Acessado em 16 out 2007.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

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

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**: a máscara e a vertigem. Lisboa: Cotovia, 1990.

CAMARGO, L.O.L. **O que é lazer**. São Paulo: Brasiliense, 1999.



CARLOS NETO. A criança e o jogo: perspectivas de investigação. In: PEREIRA, B.; PINTO, A. (Coord.). **A escola e a criança em risco: intervir para prevenir**. Porto: Edições ASA, p.31-51, 2001.

\_\_\_\_\_. O jogo e tempo livre nas rotinas de vida quotidiana de crianças e jovens. In: C.M.L. Departamento de acção social (Eds). **Seminário de tempos livres: a criança, o espaço, a ideia**. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa, p.11-20, 2000.

CARVALHO, A.M. et al. **Brincar e Educação: concepções e possibilidades**. 2005.

CIAGRI. **Centro de informática do Campus Luiz de Queiroz - Home Page da Cidade de Piracicaba**. Disponível em: <http://www.ciagri.usp.br/piracica/pira-p.htm>. Acessado em 07 out de 2007.

COELHO, V.A.C. **Inter-relações de diferentes aspectos do desenvolvimento da habilidade de arremessar por cima do ombro** Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2007.

COOL, C; PALACIUS, J.;M; MARCHESI,A:(Org). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1995.

COPETTI, F. Atributos pessoais de crianças que se engajam na prática esportiva: um olhar orientado pelo modelo bioecológico. In: KREBS, R.J.et al. **Os processos desenvolvimentais na infância**. Belém: GTR Gráfica e Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. **Estudo exploratório dos atributos pessoais de tenistas**. Tese (Doutorado em Ciência do Movimento Humano), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2001.

DALLARI, D.de A.; KORCZAK, J. **O direito da criança ao respeito**. São Paulo: Summus, 1986

DE MARCO, M.C. **Manifestações emocionais em atividades motoras de crianças de 5 a 6 anos de idade da Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2006.

DUMAZEDIER, J. **Lazer e Cultura Popular**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

ELKMAN, P. All emotions are basic. *In*: Davidson, R. J. e Ekman, P. (ed.). **The nature of emotion: fundamental questions**. New York: Oxford University Press, 1994.

FERNANDES, O.S. **Crianças no pátio escolar: a utilização dos espaços e comportamento infantil no recreio**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2006.

FRANÇA, T, L, Educação para e pelo lazer. In: MARCELLINO, N.C. **Lúdico, Educação e Educação Física**. Ijuí: UNIJUI, 1999.

GALLAHUE, D.L.; OZMUN, J.C. **Compreendendo o desenvolvimento Motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte, 2005.

HAYWOOD, K. M.; GETCHELL, N. **Desenvolvimento motor ao longo da vida**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1999.

KISHIMOTO, T.M. **Jogos infantis**: o jogo, a criança e a educação. Rio de Janeiro: Petrópolis Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo. Pioneira, 1998.

KREBS, R.J. (org) **A teoria dos sistemas ecológicos**: um paradigma para a Educação Infantil. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 1997.

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

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no. 9.394 de 20.12.1996. Disponível em [www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf). Acessado em 28/09/2007.

LOPEZ, F. A.; SIGULEM, D. M.; TADDEI, J. A. A. C. **Fundamentos da terapia nutricional em pediatria**. São Paulo: Sarvier; 2002.

LUCON, P.N.; SCHWARTZ, G.M. As atividades lúdicas como um diferencial na diminuição da agressividade no âmbito escolar. Relatório Científico Núcleo de Ensino/Fundunesp, referente ao Projeto nº 902/03. 2003.

MAGALHÃES, C.M. Criança e televisão: uma relação superpoderosa. In: JACOBY, S. (org). **A criança e a produção cultural: do brinquedo à literatura**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

MARCELLINO, N.C. **Pedagogia da Animação**. Campinas: Papirus, 2005

\_\_\_\_\_. **Lazer e Educação**. Campinas: Papirus, 2004.

\_\_\_\_\_. **Lazer e Humanização**. Campinas: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Estudos do Lazer**: uma introdução. Campinas: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_(org.). **Lazer e esporte**: políticas públicas, 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

MARTINS, E.; SZYMANSKI, H. Brincadeiras e práticas educativas familiares: um estudo com famílias de baixa renda. **Revista Interação em Psicologia**. Vol.(11) nº 21, p.143-164, jan.jun. 2006.

MARTINS, G.D.F.; VIEIRA, M.L. OLIVEIRA, A.M.V. Concepções de professores sobre brincadeira e sua relação com o desenvolvimento na educação infantil. **Revista Interação em Psicologia**. vol.(10) 2, p.273-285, jul.dez, 2006.

MATSUDO, V.K.R. **Testes em ciências do Esporte**. São Caetano do Sul: CELAFISCS, 1987.

MINAYO, M. C. S. *et al.* (orgs.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 20ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOREIRA, W.W. O discurso sobre o corpo: o momento das contradições. In: MOREIRA, W.W.; SIMÕES, R. **Fenômeno Esportivo no início de um novo milênio**. Piracicaba: UNIMEP, 2000.

NICOLETTI, A.A.M.; GUERRA FILHO, R.R. Aprender brincando: a utilização dos jogos, brinquedos e brincadeiras como recurso pedagógico. **Revista Leonardo Pós**. (Instituto Catarinense de pós-graduação). vol.2, n.5, abr. jun., 2004. Disponível em: <<http://www.icpg.com.br/hp/revista/index.php>> Acesso em 01 agosto 2007.

OLIVIER, G.G.F. Lúdico e escola: entre a obrigação e o prazer. In: MARCELLINO, N.C. **Lúdico, Educação e Educação Física**. Ijuí: UNIJUI, 1999.

OLIVEIRA, P.de.S. **Brinquedo e indústria cultural**. Petrópolis: Vozes, 1986.

OLIVEIRA, V. **Iniciação em basquetebol dos atletas brasileiros que disputaram o mundial nos Estados Unidos em 2002**. Tese (Doutorado em Ciência do Desporto). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos direitos da criança**. (Princípio 7º), 1959. Disponível em:<[http://www.unicef.org/brazil/decl\\_dir.htm](http://www.unicef.org/brazil/decl_dir.htm)> Acesso em 01 ago 2007.

PASDIORA, L.O.; HORT, I.C. A criança e o brincar. **Revista Leonardo Pós**. (Instituto Catarinense de pós-graduação). vol.2, n.8, jan.jun., 2006. Disponível em: <<http://www.icpg.com.br/hp/revista/index.php>> Acesso em 01 ago 2007.

PINTO, M.R.B. **Tempo e espaço escolares: o (des)confinamento da infância**. GT: Ensino Fundamental. n.13. p.1-17, [2004?]. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/GT13/gt13423int.rtf>> Acesso em 06 agosto 2007.

PERROTI, E. A criança e a produção cultural. In: ZIBERMAN, R.(org.) **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

RAMALHO, M.H.S. **O recreio pré-escolar e a motricidade infantil na perspectiva da teoria da ecologia do desenvolvimento humano**. Tese (Doutorado em ciência do movimento). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 1996.

ROEDEL, T.A.M.; FRANÇA, R.M. Brincar é preciso: a magia do brincar no cotidiano da criança. **Revista Leonardo Pós**. (Instituto Catarinense de pós-graduação). vol.2, n.7, out. dez., 2004. Disponível em: <<http://www.icpg.com.br/hp/revista/index.php>> Acesso em 01 ago 2007.

ROLIM, L.C. **Educação e Lazer**. São Paulo: Ática, 1989.

SARNI, R.S. Avaliação da condição nutricional: In: LOPEZ, F.A. et al. **Fundamentos da terapia nutricional em pediatria**. São Paulo: Sarvier, 2002.

SARNI, R.S. ; GARÓFOLO, A. Métodos empregados na avaliação da composição corporal. In:\_\_\_\_\_. **Fundamentos da terapia nutricional em pediatria**. São Paulo: Sarvier, 2002.

SARTORI, R.F. **Projeto Esporte Escolar e o impacto no desenvolvimento de seus participantes em uma comunidade de São José (SC)**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

SCAGLIA, A. Jogo: um sistema complexo. In: VENÂNCIO, S.; FREIRE, J.B. (org.) **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCHMIDT, K. L.; COHN, J. (2001) Human facial expressions research. **Yearbook of Physical Anthropology**, p. 443-24, 2001.

SCHWARTZ, G.M. Lazer e empresa: peças do mesmo quebra-cabeça. In: MARCELLINO, N.C. **Lazer e Empresa**. Campinas: Papyrus, 2003.

SILVA, C.C.B. **O lugar do jogo e do brinquedo nas escolas especiais de educação infantil**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2003.

SILVA, J.V.P. **Crescimento, habilidades motoras básicas e cotidiano infantil de crianças de Campo Grande-MS**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006

SILVA, D.A.M.; MARCELLINO, N.C. Considerações sobre o lazer na infância. In: MARCELLINO, N.C. (org.) **Repertório de atividades por fases da vida**. Campinas: Papyrus, 2006.

SILVA, J.V.P.; MARCELLINO, N.C.; TOLOCKA, R.E. Lazer infantil: direitos legais, transformações sociais e implicações ao crescimento e habilidades motoras básicas. Centro de Estudos de Lazer e Recreação – CELAR. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG. **Licere**, Belo Horizonte, v.9, n.1, p. 81-96, 2006.

STABELINI NETO, A. et. al. Relação entre fatores ambientais e habilidades motoras básicas em crianças de 6 e 7 anos. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. vol. 3, n. 3, p.135-140, 2004. Disponível em: <[www.mackenzie.br/editoramackenzie/revistas/ed.fisica](http://www.mackenzie.br/editoramackenzie/revistas/ed.fisica)> Acesso em 27 jun. 2007.

TOLOCKA, R.E.; BROLO, A.L.R.; SILVA, P.V. Rotinas em Instituição Infantil e Desenvolvimento. In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE COMPORTAMENTO MOTOR, 2006, Rio Claro. III CONGRESSO BRASILEIRO DE COMPORTAMENTO MOTOR. Rio Claro: SBCM, 2006.

VIEIRA, L.F. **O processo de desenvolvimento de talentos paranaenses do atletismo**: um estudo orientado pela teoria dos sistemas ecológicos. Tese (Doutorado em Ciência do Movimento Humano), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 1999.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A

#### ATIVIDADES LÚDICAS PROPOSTAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

##### 1- Tapete Mágico

Material utilizado: lenços coloridos de TNT

Desenvolvimento: Cada criança recebeu 01 lenço colorido que foi o seu tapete mágico. As crianças colocaram seu tapete no gramado (dispostos à vontade da criança) e ao sinal da professora trocaram de tapetes. As formas de trocar de tapete foram mudando a cada rodada, por exemplo, trocar pulando com um pé só, de costas, imitando animais. A cada rodada trocava a criança que dava o sinal. As crianças propuseram outras formas de deslocamento.

##### 2- Pega-Pega Rabinho

Material utilizado: lenços coloridos

Desenvolvimento: A professora entregou um lenço colorido para cada criança e pediu para colocá-lo preso no elástico da calça ou bermuda como se fosse um rabinho. As crianças ficaram dispostas à vontade no espaço do gramado e ao sinal da professora cada criança tentou pegar o maior número possível de rabinhos, tentando proteger para que ninguém pegasse o seu.

##### 3- Lenço Atrás

Material utilizado: 01 lenço colorido de TNT

Desenvolvimento: No gramado ou no galpão, os alunos sentaram-se formando uma roda. Do lado de fora da roda a professora escolheu um aluno, que ficou segurando um lenço. Quando os alunos que estavam sentados começaram a cantar o aluno que estava com o lenço começou a andar circulando a roda. Em determinado momento da música o aluno que estava com o lenço perguntou se podia colocá-lo atrás de algum aluno sentado, ao responderem positivamente o aluno que estava com o lenço pediu para que os demais fechassem os olhos e escolhesse um para colocar o lenço. Quando o aluno escolhido percebeu que o lenço estava atrás dele, pegou o lenço e saiu correndo, tentando pegar o colega, antes que ele tomasse o seu lugar. Este aluno que foi o pegador reiniciou o jogo. A música cantada era:

Corre cotia, na casa da tia  
 Corre cipó, na casa da vó  
 Lencinho colorido caiu no chão  
 Moça bonita, do meu coração  
 Posso jogar? Pode  
 Ninguém vai olhar? Não  
 Com certeza absoluta  
 Numa casa bem maluca, 1,2,3...

#### **4- Pega-Pega Ajuda/Tradicional**

Material utilizado: nenhum

Desenvolvimento: A professora deixou os alunos dispostos à vontade no gramado e escolheu um pegador para iniciar o jogo. Ao sinal da professora, o pegador correu para pegar um colega. Assim que conseguiu pegar o colega, eles trocaram de lugar, sendo que o pegador se tornou fugitivo e o fugitivo se tornou pegador reiniciando o jogo. A variação foi que ao transformar o pega-pega tradicional em pega-pega ajuda, todos que foram pegos ajudaram a pegar até terminar o número de fugitivos.

#### **5- Estátua**

Material utilizado: nenhum

Desenvolvimento: Ao sinal da professora (correr) as crianças correram pelo espaço do gramado livremente, ao segundo sinal da professora (estátua), as crianças pararam imediatamente, imitando uma estátua. A criança que conseguiu ficar mais tempo sem se mexer comandou o jogo. As variações aconteceram nas diversas maneiras que as crianças criaram suas estátuas (por exemplo: animais, super-heróis).

#### **6- Acorda seu Urso**

Material utilizado: nenhum

Desenvolvimento: As crianças se posicionaram no fundo do galpão ou do gramado. Uma criança ficou de costas no sentido contrário das demais imitando um urso dormindo. Ao sinal da professora as crianças tentaram tocar o urso sem acordá-lo. Em momentos inesperados o urso se virou e a criança que ele viu se movendo, voltou para o ponto inicial da atividade. Quem o tocou primeiro foi o novo urso. As crianças ficaram livres para se deslocarem até o urso da forma que quiserem.

#### **7- Estafeta**

Material utilizado: bolas coloridas

Desenvolvimento: As crianças se posicionaram em duas colunas e ao sinal da professora a primeira criança de cada coluna passou a bola por baixo das pernas entregando-a para a criança de trás e assim sucessivamente. Quando a bola chegou às mãos da última criança ela correu para o início da coluna e recomeçou a atividade. Terminou o jogo quando uma das colunas terminou a tarefa. Outra variação do jogo foi passando a bola por cima da cabeça.

#### **8- Corrida de Revezamento**

Material utilizado: bolas coloridas

Desenvolvimento: As crianças foram divididas em duas equipes posicionadas em duas colunas em um lado do gramado. No outro lado foram colocadas duas bolas e ao sinal da professora as primeiras crianças de cada equipe deverão buscar a bola e entregar para colega da sua equipe. Estas por sua vez deverão levar a bola no ponto demarcado e retornar para o final de sua coluna, a próxima criança deverá

buscar e entregar para o próximo da coluna e assim sucessivamente até todos terem participado. A variação ocorre nas formas de deslocamento.

### **9- Equilibristas**

Material utilizado: tubos de papelão, lenços e bolas

Desenvolvimento: As crianças se deslocaram no espaço do gramado tentando equilibrar a bola ou os lenços nos tubos de papelão. As crianças criaram algumas formas de deslocamento e de equilibrar os materiais.

### **10- Corrida dos Lenços**

Material utilizado: tubos de papelão e lenços coloridos

Desenvolvimento: As crianças foram divididas em dois grupos dispostos em fileiras uma de frente para outra. No centro do gramado foram colocados dois tubos e dois lenços, um de cada cor. Ao sinal da professora (chamava um nome de cada grupo) as crianças chamadas arrastavam o lenço de sua equipe para o local no gramado demarcado e quem chegava primeiro marcava ponto para sua equipe. As crianças devolviam o lenço ponto de partida e a professora chamava outras crianças. Houve algumas crianças que ajudaram a chamar os colegas que deveriam executar a tarefa.

### **11- Gato e Rato**

Material utilizado: nenhum

Desenvolvimento: As crianças se sentaram em duplas dispostas à vontade pelo gramado. Uma dupla iniciou o jogo sendo o gato (pegador) e rato (fugitivo). Ao sinal da professora o gato tentou pegar o rato que para não ser pego sentou ao lado de uma dupla. A outra pessoa da dupla passou a ser o novo rato e fugiu. Quando o gato pega o rato eles trocam de papéis. O espaço delimitado foi o gramado.

### **12- Salada de Frutas**

Material utilizado: nenhum

Desenvolvimento: As crianças sentaram em roda e a professora ensinou a música da salada de frutas, que sempre deveria terminar com uma rima feita pelas crianças. A partir do momento que elas aprenderam o jogo as próprias crianças conduziam atividade.

### **13- Corrida de Cavalinhos**

Material utilizado: tubos de papelão

Desenvolvimento: As crianças formaram uma fileira em um lado do gramado demarcado por uma linha imaginária. A professora entregou um tubo para cada criança (seu cavalinho) e ao sinal da professora as crianças corriam com seus cavalinhos até o outro lado demarcado e voltavam para a linha de chegada.

### **14- Serpente**

Material utilizado: nenhum

Desenvolvimento: As crianças sentaram em roda e a professora ensinou a música da serpente. Depois a professora caminhava cantando música e ao final dela chamava uma criança para passar por baixo de suas pernas e segurar na sua cintura, imitando a música que dizia “fazer parte do seu rabão”. Assim cada vez que repetia a música (as crianças também cantavam) outras crianças iam formando o rabão até todas terem participado e formado a serpente.

Música da Serpente:               Esta é a história da serpente  
  Que desceu o morro para procurar  
  Um pedacinho do seu rabo  
  Ei! Você também  
  Quer fazer parte do meu rabãããooo?

### **15- Cachorrinho e seu osso**

Material utilizado: objeto que simulou o osso

Desenvolvimento: As crianças sentaram em roda e uma delas deitou-se no centro imitando um cachorro dormindo com seu osso. Ao sinal da professora as crianças tentavam pegar o osso sem que o cachorro acordasse. Cada vez que o cachorro as acordava ficavam imóveis como uma estátua. Quem conseguiu pegar o osso trocou de lugar com o colega e passou a ser o cachorro.



## APÊNDICE B

### DIÁRIO DE CAMPO – CRECHE CECAP SEMESTRE/2007

Data:

Horário:

Nº de alunos presentes:

Turma:

#### A - Geral

1-

Nº	Presença/Falta	Ativ1	Ativ2	Ativ3
01				
02				
03				
04				
05				
06				
07				
08				
09				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				

2- Condições climáticas:

Ensolarado ( ) Parcialmente Nublado ( ) Nublado ( ) Chuvoso ( )

3-Local de realização da aula:

( ) Gramado

( ) Sala de TV

( ) Sala de aula

( ) Galpão

**Atividade 1:**

Materiais utilizados:

### **B- Ações pedagógicas**

1-Estilo de Ensino adotado:

- ( ) Comando
- ( ) Tarefa
- ( ) Individualizado
- ( ) Solução de problemas
- ( ) Exploração limitada
- ( ) Exploração ilimitada ou livre

### **C- Manifestações Emocionais**

1- Algumas manifestações observadas durante os jogos:

- ( ) alegria ( ) surpresa ( ) tristeza ( ) medo ( ) raiva ( ) nojo
- ( ) outra qual? \_\_\_\_\_.

2-Descrição das manifestações nas atividades:

**alegria:**

**surpresa:**

**tristeza:**

**medo:**

**raiva:**

**nojo:**

**outra:**

### **D- Observações feitas durante o jogo:**

- 1- O jogo aproximou as crianças número:
- 2- O jogo afastou as crianças número:
- 3- Papéis assumidos durante o jogo:
- 4- Colaboraram na construção das regras:
- 5- As regras foram cumpridas por todos?  
( ) Sim ( ) Não Quem não cumpriu?
- 6- Quem foi o líder?
- 7- A liderança foi positiva ou negativa?
- 8- Comportamento diante dos materiais usados:
  - a- respeitaram o próprio material e do outro:
  - b- respeitaram somente o próprio material:
  - c- guardaram o material:
  - d- não guardaram o material:

**Obs:**

### **Atividade 2:**

Materiais utilizados:

### **B- Ações pedagógicas**

Estilo de Ensino adotado:

- Comando
- Tarefa
- Individualizado
- Solução de problemas
- Exploração limitada
- Exploração ilimitada ou livre

### **C- Manifestações Emocionais**

1- Algumas manifestações observadas durante os jogos:

- alegria  surpresa  tristeza  medo  raiva  nojo
- outra qual? \_\_\_\_\_.

2-Descrição das manifestações nas atividades:

**alegria:**

**surpresa:**

**tristeza:**

**medo:**

**raiva:**

**nojo:**

**outra:**

### **D- Observações feitas durante o jogo:**

- 1- O jogo aproximou as crianças número:
- 2- O jogo afastou as crianças número:
- 3- Papéis assumidos durante o jogo:
- 4- Colaboraram na construção das regras:
- 5- As regras foram cumpridas por todos?  
 Sim  Não Quem não cumpriu?
- 6- Quem foi o líder?
- 7- A liderança foi positiva ou negativa?
- 8- Comportamento diante dos materiais usados:
  - a- respeitaram o próprio material e do outro
  - b- respeitaram somente o próprio material:
  - c- guardaram o material :
  - d- não guardaram o material:

**Obs:**

### **Atividade 3:**

#### **B- Ações pedagógicas**

Estilo de Ensino adotado:

- Comando
- Tarefa
- Individualizado
- Solução de problemas
- Exploração limitada

( ) Exploração ilimitada ou livre

### **C- Manifestações Emocionais**

1- Algumas manifestações observadas durante os jogos:

( ) alegria ( ) surpresa ( ) tristeza ( ) medo ( ) raiva ( ) nojo ( )  
outra qual? \_\_\_\_\_.

2- Descrição das manifestações nas atividades:

**alegria:**

**surpresa:**

**tristeza:**

**medo:**

**raiva:**

**nojo:**

**outra:**

### **D- Observações feitas durante o jogo:**

1- O jogo aproximou as crianças número:

2- O jogo afastou as crianças número:

3- Papéis assumidos durante o jogo:

4- Colaboraram na construção das regras:

5- As regras foram cumpridas por todos?

( ) Sim ( ) Não Quem não cumpriu?

6- Quem foi o líder?

7- A liderança foi positiva ou negativa?

8- Comportamento diante dos materiais usados:

a- respeitaram o próprio material e do outro:

b- respeitaram somente o próprio material

c- guardaram o material

d- não guardaram o material

**Obs:**

## **APÊNDICE C**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

## APÊNDICE D

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DO ESTUDO

Projeto: “Atenção ao Desenvolvimento Infantil em creches de Piracicaba”

Solicitamos que leia o material a seguir para garantir que seja informado sobre a natureza deste estudo de pesquisa e sobre a participação desta instituição

#### Informação do estudo

Este estudo será realizado por Ana Lúcia Ratti Brolo, aluna do curso de Educação Física da FACIS, sob a responsabilidade da Profa Dra. Rute Estanislava Tolocka, da Faculdade de Ciências da Saúde - UNIMEP.

#### Procedimentos e Duração do Estudo

Os alunos regularmente matriculados nesta instituição, na faixa etária entre 4 e 6 anos, poderão participar do estudo, desde que autorizados pelos responsáveis através do termo de consentimento livre e esclarecido. O estudo terá a duração de 01 ano letivo (2007). Para que o desenvolvimento seja analisado serão realizadas gravações em Vídeo Tape, utilizando-se de filmadoras durante a execução de algumas das aulas. Os resultados do estudo poderão ser publicados em revistas ou livros, mas guardarão sigilo sobre as informações confidenciais.

#### Cuidados Prévios

Antes de entrar no estudo, será necessária a assinatura do pai ou responsável pela criança participante do estudo, do termo de consentimento esclarecido, concordando com todas as cláusulas expostas neste documento.

#### Benefícios do Estudo

Os participantes deste estudo terão possibilidade de realizar atividades motoras dentro da instituição, de maneira supervisionada. Isto oferecerá maiores oportunidades para o desenvolvimento da criança.

Será analisada, a influência da prática de atividades motoras para o desenvolvimento, possibilitando-se um espaço para discussão sobre a necessidade da sociedade em encontrar maneiras de garantir o direito ao lazer e a prática de atividades ligadas ao seu bem-estar.

#### Riscos e Inconveniências

Se a pessoa tiver qualquer questão relativa aos procedimentos deste estudo ou aos seus riscos ou se achar que está tendo algum problema relacionado ao estudo ou ainda se tiver alguma emergência deverá contactar um dos responsáveis pelo estudo, através dos telefones: (19) 3835.6618 ou 3124.1586, 3124.1515.ramal 1240.

Confidencialidade

A menos que solicitado por lei, somente o responsável pelo estudo, e seus agentes autorizados e os comitês de ética terão acesso às informações confidenciais que identifica esta instituição. Para o caso de haver interesse da divulgação do nome da instituição em algum relato da experiência vivida, deverá ocorrer um acordo entre as partes, preferencialmente por escrito. Como o estudo utiliza análise de imagens, a autorização para divulgação de imagens para fins acadêmicos e científicos será solicitada a cada participante.

**Termo de Adesão ao Estudo**

Autorização de desenvolvimento da pesquisa na EMEI Profº Danilo Sancinetti (CECAP) de Piracicaba/SP

Antes de conceder o consentimento para que esta instituição de ensino participe do estudo “Atenção ao Desenvolvimento Infantil em creches de Piracicaba”, através da assinatura deste documento, a instituição, através de seu representante legal, foi devidamente informada acerca dos objetivos, métodos, procedimentos, riscos e benefícios decorrentes desta adesão e declara que estará participando do mesmo.

Nome do Representante legal da Instituição: \_\_\_\_\_

Cargo: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_ autorizo a realização do projeto de pesquisa: “Atenção ao Desenvolvimento Infantil em creches de Piracicaba”, nas instalações da EMEI Profº Danilo Sancinetti (CECAP), sob a coordenação da Profa. Dra. Rute Estanislava Tolocka.

\_\_\_\_\_  
Representante legal da instituição.

## **ANEXOS**

### **ANEXO A**

#### **APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA**





