

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

**MANIFESTAÇÕES EMOCIONAIS EM ATIVIDADES  
MOTORAS DE CRIANÇAS DE 5 A 6 ANOS DE IDADE  
DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**MELISSA CECATO DE MARCO**

**Piracicaba**

**2006**

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

MELISSA CECATO DE MARCO

**MANIFESTAÇÕES EMOCIONAIS EM ATIVIDADES  
MOTORAS DE CRIANÇAS DE 5 A 6 ANOS DE IDADE  
DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada à Pós Graduação em Educação Física, Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade Metodista de Piracicaba, para obtenção do título de mestre em Educação Física, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Rute E. Tolocka.

Piracicaba  
2006

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

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**MANIFESTAÇÕES EMOCIONAIS EM ATIVIDADES MOTORAS DE  
CRIANÇAS DE 5 A 6 ANOS DE IDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL.**

**MELISSA CECATO DE MARCO**

---

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

---

Prof. Dr. Ruy J. Krebs

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>.. Eline T. R. Porto

# DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação aos meus pais

Ademir De Marco e Fátima Cecato De Marco

e à minha irmã Graziella Cecato De Marco.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rute E. Tolocka, sem a qual este estudo não seria possível, pois com ela muito aprendi e espero ainda aprender.

Aos professores doutores Ruy Jornada Krebs e Eline Teresa R. Porto, que contribuíram com as suas sugestões, enriquecendo este estudo.

Ao professor doutor e pai Ademir De Marco, homem de grande coração, que sempre me ajudou com seus conhecimentos acadêmicos, como professor e com suas experiências de vida e conselhos, como pai.

À minha mãe Fátima, que foi amorosa e paciente comigo nos momentos decisivos durante estes dois anos.

Ao Ricardo Camargo que compartilhou comigo todos os momentos desta jornada, me apoiando com seu carinho e compreensão.

À Clélia Roberta Duarte, coordenadora pedagógica do PRODECAD/UNICAMP, que autorizou a realização do estudo na instituição, colaborando com o mesmo.

Às professoras, das crianças participantes do estudo, Dulce, Heloísa e Fatima e às estagiárias Thaís, Carol e Fabiana pela enorme colaboração.

Aos amigos do NUPEM, com os quais aprendi e cresci como pesquisadora.

Aos colegas que trabalham comigo, nos quais encontrei também amigos.

Aos meus amigos que me acompanham desde a graduação, amigos sinceros.

E a todos da minha família.

O presente estudo foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – Brasil, a qual agradecemos.

## RESUMO

Manifestações emocionais são demonstradas em diferentes meios, inclusive em situações de aula, no Ensino Infantil, e quando são muito exaltadas podem trazer problemas para o processo de aprendizagem; neste caso, a reflexão sobre o papel e as relações da Educação Física com estes comportamentos das crianças se faz necessária. Este estudo teve o objetivo de investigar as manifestações emocionais e os fatores que podem influenciá-las, em crianças de 5 a 6 anos, no ambiente de Educação Infantil durante a prática de atividades motoras, segundo pressupostos da teoria ecológica de Bronfenbrenner (1992). Se trata de uma pesquisa de campo, na qual foram realizadas observações sistemáticas registradas em um diário previamente estruturado. Participaram do estudo 30 crianças de 5 a 6 anos de idade pertencentes ao Programa de Desenvolvimento da Criança e Adolescente (PRODECAD/UNICAMP). Foram também feitos registros com câmeras filmadoras em momentos de atividades motoras livres e aulas de Educação Física, bem como entrevistas semi-estruturadas com os responsáveis pelas crianças. Tem-se nos resultados que a manifestação emocional predominante foi a alegria, tanto nas aulas de Educação Física como nos momentos de atividades motoras livres. Nas relações interpessoais estabelecidas nas aulas prevaleceram as de observação e nos momentos de atividades motoras livres as de participação conjunta. Alguns fatores influenciaram as manifestações emocionais destas crianças, sendo os mais significativos: 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, este, algumas vezes, impedia a participação da criança em determinadas atividades e neste caso causavam sentimentos como a tristeza ou a raiva, porém, quando conseguiam sucesso, a manifestação era de alegria e até excitação. Sugere-se que novas investigações sejam feitas, analisando a qualidade de movimento das crianças, seu nível de habilidade, em instituições que possuam e não possuam profissionais de Educação Física.

**Palavras-chave:** Emoção - Criança - Educação Infantil - Educação Física.

## **ABSTRACT**

Emotional manifestations are demonstrated in different ways, also in situation of infantile education lessons, and when they are exalted it can bring problems for the learning process; in this case, it is necessary the reflection about the paper and relations of Physical Education with these children behaviors. The objective of this study was to investigate the emotional manifestations and the factors that can influence them, in children of 5 the 6 years, in the environment of Infantile Education during the motor activities practical. It was a field research, which had been carried through registered systematic comments in a previously structuralized diary. The study participants were 30 children of 5 and 6 years old pertaining to the Programa de Desenvolvimento da Criança e Adolescente (PRODECAD/UNICAMP). Also registers with cameras in moments of free motor activities and Physical Education lessons had been made, as well semi structuralized interviews with the children responsible ones. It had in the results that joy was the predominant emotional manifestation, as much in the Physical Education lessons as in the moments of free motor activities. In the Physical Education lessons prevailed the observational interpersonal relations and in moments of free motor activities it were joint participation ones. Some factors had influenced in the children emotional manifestations, being most significant: the personal attributes, the experiences out of school environment, the little creation possibility during the lessons and the motor level ability of each one, some times it hindered the child participation in determined activities, raising feelings as the sadness or anger, however when they obtained success, they manifested joy and excitement. It is suggested investigations, analyzing the children moviment quality, its ability level, in institutions that they possess and do not possess Physical Education professionals.

**Key words:** Emotion - Child - Infantile Education - Physical Education.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Informações referentes às sessões de atividades motoras livres – 12 sessões.....	88
<b>Tabela 2</b>	Informações referentes às aulas de Educação Física – 25 aulas....	96

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b>	Número de cômodos na residência e cômodo em que a criança passa mais tempo.....	105
<b>Gráfico 2</b>	Locais que existem próximos à residência e locais onde as crianças brincam (que não a própria casa).....	106
<b>Gráfico 3</b>	Brincadeiras mais freqüentes das crianças fora da creche.....	108
<b>Gráfico 4</b>	Emoções presenciadas pela criança .....	110

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>CAPÍTULO 1 – EMOÇÃO E ATIVIDADES MOTORAS</b> .....	15
1.1. Emoção: conceitos e classificações.....	16
1.2. Manifestações emocionais.....	20
<b>CAPÍTULO 2 – DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA</b> .....	24
2.1. Desenvolvimento motor.....	27
2.2. Desenvolvimento emocional.....	30
<b>CAPÍTULO 3 – TEORIA ECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO</b> .....	41
3.1. O surgimento da teoria.....	41
3.2. Explicando a teoria.....	43
3.3. Atributos da pessoa em desenvolvimento.....	50
3.4. Estudos ecológicos em creches e pré-escolas.....	54
3.5. Teoria ecológica: uma perspectiva promissora na área do desenvolvimento humano.....	56
<b>CAPÍTULO 4 – DAS CRECHES ÀS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	66
4.1. O movimento no Ensino Infantil.....	70
4.2. As rotinas e o Ensino Infantil.....	75
<b>CAPÍTULO 5 - METODOLOGIA</b> .....	78
5.1. Classificação do estudo.....	78
5.2. População estudada.....	78
5.3. Recursos e estratégias utilizadas para a observação.....	79
5.4. Inserção ecológica da pesquisadora.....	81
5.5. Contextualização do estudo.....	82
5.6. Considerações éticas.....	82
<b>CAPÍTULO 6 – RESULTADOS</b> .....	83
6.1. Dados registrados no diário de campo.....	83
6.2. Dados gravados em VT.....	97
6.3. Entrevista com pais ou responsáveis.....	103
<b>CAPÍTULO 7 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	112
7.1. Diário de campo e gravações em VT.....	112
7.2. Entrevistas com pais ou responsáveis.....	128
7.3. Relações entre dados do diário de campo, gravações em VT e entrevistas... ..	132
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	137
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	141

<b>APÊNDICES</b> .....	147
Apêndice A - Ficha de Diário de Campo.....	147
Apêndice B - Roteiro de entrevista com responsáveis das crianças.....	148
Apêndice C - Termo de autorização da instituição para a realização do estudo....	149
Apêndice D - Termo de consentimento livre e esclarecido PRODECAD/ UNICAMP.....	151
<b>ANEXO</b> .....	153
Anexo A – Aprovação do Comitê de Ética da UNICAMP.....	153

## INTRODUÇÃO

Ao observar crianças realizando alguma atividade motora, seja ela livre ou orientada, nota-se a presença de variadas formas de comportamento relacionados com as emoções das mesmas. Essas manifestações são demonstradas em diferentes meios e situações e incluem comportamentos agressivos ou expressões exaltadas de alegria, as quais, ao se considerar um ambiente de ensino, muitas vezes interferem no processo de aprendizagem.

Este fato na Educação Infantil, momento de suma importância para o desenvolvimento da criança, pode ser prejudicial para as mesmas, sendo necessária a reflexão sobre o papel e as relações da Educação Física com as manifestações emocionais das crianças neste estágio da sua educação, pois quando estas emoções são mais exaltadas podem causar a interrupção da aula para que a situação seja abrandada e o trabalho pode tornar-se descontínuo e ser prejudicado.

Acredita-se que estas manifestações, em momentos de prática motora das crianças na Educação Infantil, sejam mais intensas e evidentes, pois nestes momentos elas podem manifestar-se utilizando seus corpos, que não estão presos atrás das mesas, na sala de aula.

A observação e análise dessas crianças em momentos em que vivenciam a motricidade ocorreu de modo a considerar o indivíduo como um todo, não se limitando ao mecanicismo do movimento. Foram considerados aspectos sociais, culturais e psicológicos, tratando-se as manifestações emocionais sem perder de vista o contexto em que as crianças estavam inseridas, buscando-se entender o homem em sua totalidade.

A base teórica deste trabalho não se fundamenta no determinismo, mas sim na teoria ecológica de Bronfenbrenner (1996), na qual se observa o ser humano na sua interação com o meio. Aproxima-se mais de Manuel Sérgio (1987), o qual também se posiciona contra o determinismo, principalmente o genético, pois acredita na aprendizagem e no poder de adaptação do homem aos vários contextos sociais e ambientais nos quais o mesmo se comporta.

Ao pensar no processo de busca por significações do homem, que ocorre também por meio da motricidade, pode-se fazer associações; o homem como “inacabado” se caracteriza por um incessante fazer e fazer-se motriz (MANUEL SÉRGIO, 1987).

A faixa etária estudada (5 a 6 anos) está em fase de grande desenvolvimento em todos os aspectos e, conseqüentemente, em busca incessante por significado para suas ações, que se dá predominantemente pela vivência do movimento; é pela da motricidade que as crianças dão significados e externalizam emoções. Em suma, as manifestações emocionais do ser humano, neste caso crianças, são observadas enquanto elas vivenciam a motricidade, sendo que esses comportamentos são parte integrante de um ser visto como total, considerando pressupostos da teoria ecológica do desenvolvimento de Bronfenbrenner (1992).

A criança na faixa etária em questão vive seus conflitos e descobertas próprios dessa fase do desenvolvimento, simbolicamente por meio da motricidade. Manuel Sérgio (1987, p.95), dedica uma parcela de seus estudos para essa questão da motricidade infantil, em que ele afirma que

Urge criar, na licenciatura da ciência da motricidade humana, sem abdicar da ciência e sem idolatrar a ciência, especialistas com espírito sinóptico e dialético, capazes de definir a motricidade humana como a ‘verdade da percepção’, ou noutras palavras: a ‘pensabilidade em acto’, pois só se pensa verdadeiramente o que se é capaz de exprimir. A motricidade infantil não escapa à regra, pois que a sua existência significa a estruturação e reestruturação do ‘eu’, como disposição para o pensar, como conduta que reflete e experiência imediata do sujeito. .

Este estudo teve como **objetivo geral** investigar as manifestações emocionais e os fatores que podem influenciá-las, em crianças de 5 a 6 anos, no ambiente de Educação Infantil durante a prática de atividades motoras.

Especificamente se buscou a observação sistemática das crianças da Educação Infantil no ambiente da creche, durante aulas de Educação Física e em momentos de atividades motoras livres, focando-se nas possíveis manifestações emocionais ocorridas e nos fatores de influência sobre as mesmas; buscou-se, também, a investigação de possíveis influências de outros contextos vividos pela criança.

A pretensão deste estudo foi a de compreender melhor as manifestações emocionais das crianças durante as práticas motoras, fomentar discussões sobre a problemática explicitada no meio educacional e acadêmico e indicar possíveis caminhos para futuras investigações sobre este problema.

Para tanto, este estudo aqui se apresenta estruturado em seis capítulos, o primeiro capítulo refere-se as emoções e atividades motoras, explicita a psicologia do esporte e suas áreas de atuação na Educação Física. Conceitos de emoção de diferentes autores são mostrados, assim como a classificação das emoções básicas, reações fisiológicas associadas às mesmas, antecedentes das emoções e investigações das emoções em crianças.

No segundo capítulo apresentam-se informações acerca do desenvolvimento da criança; faz-se uma introdução tratando do desenvolvimento geral e depois se aborda o desenvolvimento motor; seu processo e fases e a importância do movimento para a criança, bem como o emocional mostrando alguns estudos sobre o desenvolvimento emocional de crianças.

O terceiro capítulo explicita a Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1992), explicando-a e abordando os seus eixos interpretativos; as relações interpessoais, as atividades molares, os papéis sociais e os atributos pessoais, além de estudos na Educação Física que adotaram os pressupostos desta teoria.

No capítulo quatro se especifica a trajetória da Educação, desde sua origem com finalidade de apoio social, que ocorreu devido a inserção da mulher no mercado de trabalho, no início do século XX, até a oficialização da Educação Infantil com a LDB, contextualizando assim o macrossistema considerado neste estudo.

O quinto capítulo traz a metodologia utilizada; são detalhados itens como a classificação do estudo, população estudada, recursos e estratégias para observação, inserção ecológica da pesquisadora e considerações éticas.

O sexto capítulo traz os resultados da coleta de dados, que consistiu de observações semanais das aulas de Educação Física e momentos de atividades motoras livres durante um semestre letivo, gravações em VT e entrevista com os responsáveis pelas crianças.

No sétimo capítulo tem-se a discussão e as considerações finais, mostrando as manifestações emocionais observadas, sendo que a predominante foi a alegria e os fatores que a influencia, tanto na creche, como em outros ambientes que as crianças possam ter acesso. Após, seguem as referências bibliográficas.

Por último são fornecidos os apêndices A (ficha de diário de campo), B (roteiro da entrevista com responsáveis das crianças), C (termo de autorização da instituição para a realização do estudo) e D (termo de consentimento livre e esclarecido) e uma cópia da aprovação do comitê de ética para este estudo (anexo A).

## **CAPÍTULO 1 – EMOÇÃO E ATIVIDADES MOTORAS**

Pode-se observar uma ligação entre os temas desenvolvimento emocional e atividades motoras, quer sejam no âmbito da aprendizagem, da performance ou de atividades adaptadas para pessoas com necessidades especiais, nas referências da área da psicologia do esporte, que objetiva, exatamente, o estudo de questões emocionais em atividades motoras.

Machado (1997) escreve sobre a área de atuação da psicologia do esporte, que ele afirma transitar livremente pelo esporte escolar, aprendizagem motora, passando pelas atividades livres e esporádicas da recreação e do lazer, até atingir o esporte competitivo, de resultados olímpicos. No presente estudo o enfoque recai sobre as questões relacionadas ao ambiente escolar, de aprendizagem motora.

Com relação às emoções da criança em atividades motoras, Cratty (1984) acredita que a participação da criança no esporte pode exercer influência imediata e marcante na mesma, como também efeitos duradouros no que se refere ao humor, às atitudes, às emoções, ao desempenho em competições atléticas e nos interesses lúdicos posteriores, inclusive em escolhas como espectador. Ainda, segundo o autor, raramente o impacto da competição em crianças é neutro, seja em seus corpos ou em suas personalidades.

Ele enfatiza a importância da influência dos pais em questões relacionadas com a vivência de emoções da criança nas atividades motoras. O modo como os pais tratam com componentes como a frustração da criança em atividades motoras, a agressividade, a ansiedade, o medo, as manifestações exaltadas de alegria, dentre outros, pode influenciar no desenvolvimento emocional da criança.

Lawther (1972) se refere às manifestações emocionais tanto na performance atlética como na aprendizagem motora e defende que as crianças não possuem um nível de desenvolvimento emocional que possibilite o controle de suas emoções durante práticas motoras, principalmente em situações competitivas.

Lawther (1972) faz referência sobre as conseqüências nos esportistas adultos da prática de atividade física na infância. Muitos dos esportistas adultos bem sucedidos foram vigorosos participantes em atividades físicas durante a infância e adolescência. Porém, ele não acredita que toda e qualquer forma de participação em atividades físicas na infância possam ser benéficas e defende que deve-se prestar muita atenção à questões como proporcionar equipamentos adequados para a prática infantil, bem como a adaptação de regras para tal faixa etária; também se refere a importância de não exaltar a vitória e evitar punições nas derrotas, além de evitar pressões externas em relação ao desempenho da criança.

### ***1.1 - Emoção: conceitos e classificações***

Para esclarecer melhor o objetivo deste estudo sobre emoção se faz necessário relatar as definições de alguns dos principais autores que a pesquisam.

Marino Junior (1975) define emoção como sendo uma reação aguda, que envolve pronunciadas alterações somáticas, experimentadas como uma sensação mais ou menos agitada. A emoção propriamente dita seria a interligação da sensação e do comportamento que a expressam, bem como a resposta fisiológica interna à situação estímulo.

Morgan (apud MARINO, 1975) mostra que os processos emotivos podem ter três aspectos diferentes: sensorial, motor e motivacional; a emoção pode ser uma experiência, um tipo de comportamento ou um motivo.

Scherer e Ekman (1984) entendem que a emoção é melhor conceituada como um constructo psicológico que consiste de vários aspectos e componentes, de avaliação cognitiva ou avaliação do estímulo e situação, componente psicológico de ativação, componente de expressão motora, componente de motivação e componente do estado subjetivo de sentimento.

Segundo Scherer (1994) a emoção se constitui como uma seqüência de mudanças sincronizadas e interrelacionadas ao estado de todos os sistemas orgânicos, em resposta à avaliação de um estímulo interno ou externo que é relevante para as preocupações centrais do indivíduo.

Ekman (1994) trata de questões como tempo de ocorrência da resposta emotiva; tempo este que ele cita ser muito curto, assim como o tempo de intervalo entre a recepção do estímulo e a resposta emotiva.

Sobre a questão do fator inato no que se refere às manifestações emocionais, Izard (1994), defende que o processo do desenvolvimento emocional é influenciado tanto pelo fator inato, características herdadas geneticamente, como pelas experiências da pessoa.

Para Goleman (2001) a emoção se refere a um sentimento, pensamento, estado psicológico e biológico, e envolve tendências para ação. Cada tipo de emoção que é vivenciada motiva para uma ação imediata. As emoções estão ligadas com a manutenção da sobrevivência humana como, por exemplo, o medo, emoção que pode evitar que a pessoa se envolva em situações de extremo risco.

Neste estudo a emoção é entendida como um constructo psicológico que consiste de vários aspectos e componentes: psicológico de ativação, de expressão motora e do estado subjetivo de sentimento; está ligada a sentimentos, pensamentos, estados psicológicos e biológicos envolvendo tendências para a ação.

Ekman (1994) aborda esta questão das emoções, considerando seis delas como básicas e universais, encontradas em todas as culturas, sendo que todas as outras reações emocionais são derivadas destas seis básicas; o uso do termo “básicas”, tem a intenção de enfatizar a porção em que a evolução tem atuado no sentido de dar forma aos fatores comuns e únicos que cada emoção exhibe. Estas seis emoções são: **raiva, surpresa, medo, tristeza, alegria e nojo.**

Ele afirma que existem sete características comuns encontradas nestas seis emoções básicas:

- avaliação automática dos estímulos;
- existência de elementos comuns nos contextos nos quais as emoções ocorrem, apesar das diferenças individuais e culturais na aprendizagem social;
- presença em outros primatas;
- início rápido;
- duração muito curta;
- ocorrência não definida e
- fisiologia distinta.

Ekman (1994) também se refere aos principais antecedentes às emoções básicas, ao afirmar que uma situação de perigo ou mesmo uma possibilidade de ameaça à pessoa está ligada ao medo; a não obtenção de um objetivo almejado elicia a tristeza; um evento não esperado ou contrário ao esperado causa surpresa;

algo repulsivo aos sentidos está ligado à repulsa ou nojo; para a raiva o autor sugere cinco antecedentes, frustração, ameaça física, um insulto, desrespeito aos valores da pessoa e sofrer uma agressão; quatro antecedentes são sugeridos para a alegria, sensação de prazer, excitação, satisfação e alívio, quando algo desprazeroso cessa.

Marino Junior (1975) se preocupa com o aspecto fisiológico das emoções, mostrando que o hipotálamo se constitui como o “centro das emoções” no cérebro, sendo este o nível em que os vários componentes da reação emocional são organizados em padrões definitivos. As partes destes componentes são governadas por pontos inferiores do tronco do encéfalo. Ele afirma que o hipotálamo está sujeito a influências excitadoras e inibidoras por parte de outras estruturas do sistema límbico e do córtex cerebral.

O autor classifica as reações emocionais básicas em: - medo, experiência desagradável, acompanhada de um impulso de fuga; - amor, impulso que impele à aproximação com o objeto de afeição; - companhia (convivência), estar junto e em segurança, acompanha-se de forte impulso de aproximar-se e misturar-se com a própria espécie; - tristeza, gera imobilidade, lentidão dos processos fisiológicos e embotamento dos sentimentos; - alegria, entusiasmo, impulso para gritar, rir e dançar; - solidão, emoção forte, aparece quando um forte impulso de sociabilizar-se é frustrado; - excitação, não há um impulso específico para tal forma de ação, há um estado de alerta e a ação pode tomar qualquer direção, de acordo com o ambiente, ocorre tensão muscular, aumento da frequência cardíaca e respiratória e - raiva, emoção bastante diferenciada, que se acompanha de um impulso para atacar e um conjunto de reflexos que pretendem proporcionar a sensação de ganhar a luta.

Goleman (2001) faz, também, uma descrição das emoções que ele considera como primárias e cita as reações fisiológicas de respostas correspondentes a estas

emoções, assim como faz Marino Junior (1975). As que se diferem são: - tristeza, quando é profunda, aproxima-se da depressão, a velocidade metabólica do corpo fica reduzida; - alegria e amor, a atividade cerebral central é incrementada, o que inibe sentimentos negativos e favorece o aumento da energia existente, implica em estimulação parassimpática, “resposta de relaxamento”, conjunto de reações que percorrem todo o corpo, provocando um estado geral de calma e satisfação; - surpresa, proporciona uma varredura visual ampla e também mais entrada de luz para a retina, tornando mais fácil perceber o que está ocorrendo e conceber o melhor plano de ação; - nojo, algo que desagradou ao gosto ou ao olfato, real ou metaforicamente, o lábio superior se retorce para o lado e o nariz se enrugua ligeiramente, numa tentativa de tapar as narinas para evitar um odor nocivo ou cuspir algo.

## **1.2 - Manifestações emocionais**

A agressão pode se apresentar de diferentes formas quanto a sua manifestação. Buss (1961) as classifica considerando as diferentes formas em que podem ser manifestadas.

Ele divide, de uma forma ampla, os tipos de agressão em ativa e passiva e em cada uma dessas duas divisões se têm as seguintes subdivisões: agressão física direta e indireta e a agressão verbal direta e indireta. Para esclarecer cada um dos tipos de agressão ele dá exemplos aplicáveis na prática, em que uma agressão ativa física direta mostra golpes e ferimentos contra a vítima, já a ativa física indireta inclui golpes desferidos contra um substituto da vítima. A agressão ativa verbal direta tem insultos e a ativa verbal indireta, maledicência. A agressão passiva física direta se

caracteriza pelo impedimento de um comportamento da vítima, já a passiva física indireta é a recusa em aderir a um comportamento proposto pela vítima. Agressão passiva verbal direta é a recusa em falar e, enfim, a passiva verbal indireta é caracterizada pela recusa em consentir.

Thirer (1993) divide a agressão em hostil e instrumental, sendo que para essa classificação o que foi levado em consideração foi a intencionalidade do ato agressivo. Agressão hostil é aquela proferida com a intenção de ferir, atingir o outro, já a agressão instrumental é aquela em que a intenção não é causar o mal, ferir o outro, mas sim, conseguir algo, atingir um objetivo por meio do ato agressivo. Crianças potencialmente agressivas podem trazer isto da família, pois de acordo com Mussen (1977) é provável que crianças aprendam esse tipo de conduta pela influência de modelos agressivos. Igualmente, a questão da permissividade pode aumentar a ocorrência de tal comportamento e, conseqüentemente, sua aprendizagem.

Winnicott (2000) se refere à questão da impossibilidade de se compreender a agressividade em sua totalidade como um fenômeno isolado. Para tal compreensão necessita-se considerar alguns aspectos interacionais como, por exemplo, o ambiente da criança, com adultos que dela cuidam, a maturidade da criança de acordo com sua idade cronológica e emocional, dentre outros.

Ao pensar em manifestações emocionais exaltadas, que podem trazer prejuízos à Educação Infantil, tem-se o comportamento de agressividade, comportamento este ligado à raiva, que acarreta sérios problemas à sociedade por meio da violência. Em uma situação em que uma pessoa agrediu a outra, ao tentar analisá-la a fim de compreender os motivos que levaram a pessoa à agressão, percebe-se que esta compreensão se diferencia conforme o aspecto que se leva em

consideração, pois conforme afirmou Thirer (1993), partindo do enfoque do agredido toda e qualquer ação de uma outra pessoa que lhe provoque algum tipo de dano para ele será um ato agressivo. Entretanto, sob o ponto de vista do agressor, o que se considera é o motivo que o levou a agir de tal maneira e o objetivo a ser alcançado com determinado comportamento.

Este comportamento que para o agressor é justificável pode não ser para o agredido, por isso Thirer (1993) cita ser importante uma contextualização social dos acontecimentos, que leve em consideração os enfoques e pontos de vista de todos os envolvidos na situação agressiva.

Carmichael (1975) afirma que os estudos sobre comportamentos agressivos nas crianças não devem se basear nas manifestações agressivas dos adultos, pois se é a peculiaridade da manifestação agressiva infantil que se quer estudar, é nas crianças que se achará as respostas.

Sobre a problemática da agressividade infantil, Winnicott (1977) considera que em sua origem o comportamento agressivo é quase que sinônimo de atividade ou movimento, pois segundo ele, o bebê possui um certo potencial inato de motricidade primitiva e de agressividade, variável de acordo com cada indivíduo. Ele postula que esta motricidade primitiva é a precursora da agressividade, pois a observação do início das manifestações agressivas em um indivíduo mostra um movimento infantil, que principia até antes do nascimento.

Ao relacionar a faixa etária à questão da agressividade, Mussen (1977) cita que a tendência da criança ao comportamento agressivo se torna relativamente estável dos três aos cinco anos e que existem evidências que indicam que há uma certa continuidade no comportamento agressivo durante os anos pré-escolares.

Percebe-se que existem variadas formas das pessoas se manifestarem emocionalmente, inclusive entre as crianças, por isto pretende-se com este estudo, identificar quais são as manifestações que ocorrem com mais frequência na Educação Infantil, a partir das emoções básicas, em momentos de atividades motoras, pois os comportamentos emocionais mais exaltados como, por exemplo, o comportamento agressivo e as manifestações mais efusivas de alegria, podem dificultar as atividades desenvolvidas no processo educativo destas crianças, na Educação Física.

Neste capítulo foram abordadas questões relativas à emoção do ser humano, relacionando-as com atividades motoras, foram explicitados conceitos e classificações para as emoções, os quais foram de grande contribuição para este estudo, principalmente o que Ekman (1994) aborda a respeito das emoções básicas, as quais foram analisadas nas crianças da instituição infantil durante pesquisa de campo.

## CAPÍTULO 2 – DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Ao tratar da Educação de crianças, a qual tem como objetivo promover o seu desenvolvimento integral, faz-se importante abordar o assunto, tendo como foco a faixa etária alvo deste estudo.

Gallahue e Ozmun (2001) definem o desenvolvimento como um processo contínuo, permanente, que se inicia na concepção e cessa com a morte, incluindo todos os aspectos do comportamento humano e que, apenas artificialmente, pode ser separado em áreas, fases ou faixas etárias. Os autores ainda afirmam que o desenvolvimento é relacionado à idade, mas não depende dela.

Para Haywood e Getchell (2004) o desenvolvimento tem várias características definidoras; é um processo contínuo de mudanças na capacidade funcional, cujas quantidades podem ser, mais ou menos, observáveis nos diversos períodos da vida, é relacionado com a idade, mas pode variar entre indivíduos, é uma mudança seqüencial, de maneira irreversível e ordenada e é resultante de interações intraindividuais e entre o indivíduo e o ambiente.

De acordo com Manoel (2005) o desenvolvimento nos últimos anos é entendido como um processo que envolve emergência, aquisição e aperfeiçoamento de funções e habilidades a partir de um *script* que vai sendo escrito ao longo das experiências de vida; este *script* opera sob uma extensão que é predeterminada pela natureza biológica humana. O desenvolvimento para ele também envolve mudanças.

Segundo Vayer e Roncin (1990) o termo desenvolvimento tem uma significação geral de progresso, desabrochamento e crescimento. Referindo-se à criança, ao longo do tempo observa-se um crescimento das estruturas somáticas, um incremento da possibilidade pessoal de agir sobre o ambiente, bem como

progresso na capacidade de compreender e ser compreendida. Ela vai se diferenciando em relação ao mundo que a cerca, vai se integrando a ele como um interlocutor.

Conforme afirmam Gallahue e Ozmun (2001) muitos estudos, em desenvolvimento, levam em consideração a interação entre fatores do indivíduo (biológicos), fatores pertinentes à tarefa e ambientais (fatores de aprendizado ou experiências) e que não somente são influenciados uns pelos outros, como também podem ser modificados uns pelos outros.

A base teórica adotada neste estudo, teoria ecológica do desenvolvimento humano, 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.

Aproximadamente na metade do século XX foram classificadas as reações humanas em áreas de comportamento, que são: a cognitiva (comportamento intelectual); a afetiva (comportamento sócio-emocional) e a psicomotora (comportamento motor). Porém, deve-se ter em mente que apesar desta divisão em áreas ter sido realizada por conveniência a fim de facilitar o estudo sobre cada uma delas, existe uma inter-relação do desenvolvimento das mesmas no ser humano (GALLAHUE e OZMUN, 2001).

Magill (1984) já havia abordado esta questão da divisão das reações humanas, que ele explicita ter três domínios do comportamento: cognitivo, afetivo e motor. Também se refere à questão da interação entre estes três domínios afirmando haver um alto grau de inter-relação entre tipos de comportamento.

O domínio ou área motora envolve questões relacionadas aos processos de alteração, estabilização e de regressão na estrutura física e na função neuromuscular e, conseqüentemente, ao movimento que, segundo Gallahue e Ozmun (2001), pode resultar de processos cognitivos que ocorrem em centros cerebrais superiores, da atividade reflexa em centros cerebrais inferiores ou de reações automáticas no sistema nervoso central. Esta área motora pode ser categorizada no estudo do desenvolvimento motor.

Ao tratar da atuação do profissional de Educação Física na Educação Infantil, não se pode negligenciar um outro fator importante, que pode influenciar no desenvolvimento da criança, a questão de gênero e suas influências, as quais de acordo com Sayão (2003) refletem nas brincadeiras das crianças. Deve-se levar em consideração as influências sócio-culturais da sociedade na qual elas estão inseridas. O gênero não é um produto acabado ao nascimento, ao longo da vida, as pessoas vão sendo socializadas por intermédio das relações de gênero difundidas pelos adultos de uma determinada cultura.

Ferreira Neto (2001) afirma que culturalmente as meninas são menos incentivadas pelos pais e professores a participarem de processos de iniciação em experiências relacionadas com jogos de atividade física, que envolve bastante movimentação. Atividades que envolvem maior contato físico, mais dispêndio energético, coordenação motora e influências de modelos culturais determinam os tipos de jogos com predominante participação masculina (futebol, jogos de luta, subir em árvores, polícia e ladrão, dentre outros). Sendo que as meninas participam mais em atividades como, dançar, pular corda, pular elástico, cabra-cega, batimentos ritmados com as mãos, dentre outros.

Não se deve esquecer que as crianças em idade pré-escolar estão em processo de desenvolvimento de sua identidade sexual, o que segundo Palacios e Hidalgo (1995) envolve a identidade de gênero, que abrange conhecimento das funções que a sociedade atribui a cada um dos sexos, que também pode ser denominado de tipificação sexual. Esta geralmente varia entre diferentes culturas, pois cada uma, em cada momento histórico possui certas expectativas e certos papéis atribuídos a um ou outro sexo.

Entretanto, os autores afirmam existir outros fatores a se considerar na diferença de comportamento entre os sexos feminino e masculino como, por exemplo, os traços biológicos, as pressões ambientais, o processo educacional, enfim; a diferenciação ligada ao sexo é multifacetada, tendo grande influência sócio-cultural. Isto pode explicar a conduta daqueles profissionais que reforçam o fato da brincadeira com bonecas ter participação predominante de meninas e a brincadeira com carrinhos de meninos.

## ***2.1 - Desenvolvimento motor***

Para Gallahue e Ozmun (2001), o desenvolvimento motor é definido como alteração contínua no comportamento motor ao longo do curso de vida de uma pessoa e realizado por meio da interação entre as condições do ambiente, a biologia do indivíduo e as necessidades da tarefa; é relacionado com a idade, mas não depende dela e pode ser estudado orientando-se para o produto ou para o processo. Sobre esta questão Manoel (2005) também faz referências, afirmando que o estudo do desenvolvimento motor tem sido dominado por duas abordagens, que são orientação ao produto, que corresponde à descrição de mudanças nos resultados do

desempenho motor e orientação ao processo, que se refere às mudanças no padrão de movimento. As duas abordagens apresentam relação de dependência.

Segundo Haywood e Getchell (2004) o desenvolvimento motor pode ser entendido como um processo pelo qual o comportamento motor se modifica, sendo este seqüencial e contínuo e que se relaciona com a idade. Também envolve mudança, porém nem toda mudança no movimento é desenvolvimento.

De acordo com Gallahue e Ozmun (2001) que dividiram o desenvolvimento motor em fases, conforme a seqüência de aquisição de habilidades motoras, a faixa etária alvo deste estudo (5 a 6 anos de idade) se encontra na fase de movimentos fundamentais no estágio elementar em transição para o maduro, desenvolvendo as habilidades motoras fundamentais, que englobam movimentos locomotores (correr e pular), manipulativos (arremessar e apanhar) e estabilizadores (andar com firmeza e o equilíbrio em um pé só), estes são exemplos de movimentos que devem ser desenvolvidos nesta fase, crianças de 5 a 6 anos de idade.

O estágio elementar envolve maior controle e melhor coordenação rítmica dos movimentos fundamentais, aprimorando-se a sincronização dos elementos temporais e espaciais do movimento, porém, os padrões de movimento ainda são geralmente restritos ou exagerados. Já o estágio maduro é caracterizado por desempenhos mecanicamente eficientes, coordenados e controlados. Este é um período no qual as crianças devem estar ativamente envolvidas na exploração e experimentação das suas capacidades motoras.

Gallahue e Ozmun (2001) atentam, ainda, ao fato de que a aquisição ou não destas habilidades motoras fundamentais não é exclusivamente determinada pela maturação, as condições do ambiente, a oportunidade para a prática, o encorajamento, a instrução e a ecologia (cenário) do ambiente em si, desempenham

papel importante no grau de desenvolvimento que os padrões fundamentais de movimento atingem.

Oliveira e Manoel (2005) fizeram importante referência à esta questão da influência ambiental no desenvolvimento motor, afirmando que esta noção de que o curso do desenvolvimento sofre importantes influências de fatores ou restrições ambientais, da tarefa e do indivíduo traz implicações para a prática profissional. É preciso entender como estes fatores ou restrições atuam na organização do comportamento motor.

Faz-se importante ressaltar o fato de que embora relacionadas à idade, existem muitas diferenças entre as crianças, entre os padrões e “dentro” de cada padrão, no que se refere ao desempenho de tarefas motoras fundamentais. Isto está pautado pelo princípio da individualidade de todo aprendizado. A seqüência do desenvolvimento motor ao longo das fases e estágios geralmente é a mesma para a maioria das crianças, porém, o ritmo pode variar, dependendo de fatores ambientais e hereditários (GALLAHUE e OZMUN, 2001).

O profissional comprometido com o desenvolvimento motor da criança deve estar ciente de todas estas questões aqui abordadas, bem como dos fatores que influenciam a aquisição de habilidades motoras, como a motivação, demonstração, estabelecimento de metas, tipo de prática, estrutura de prática variada e conhecimento de resultados, pois estas são variáveis manipuladas por ele, numa situação de prática profissional (TANI *et. al.*, 2005).

## **2.2 - Desenvolvimento emocional**

Golse (1998) realizou uma revisão bibliográfica sobre o desenvolvimento emocional da criança, na qual ele cita Winnicott. Ele enfoca que a obra de Winnicott possui renome na área do desenvolvimento, principalmente pela riqueza e originalidade de sua compreensão do desenvolvimento emocional da criança, em interação com o seu meio ambiente.

Nesta interação da criança com o meio ambiente, Golse (1998), mostra que Winnicott enfatiza a interação da criança com a mãe; principalmente com relação aos cuidados da mãe; do mesmo modo, enfatiza que ao longo dos processos de desenvolvimento da criança, a relação entre a mãe e o filho vai se modificar, o que Winnicott descreve distinguindo três grandes fases na infância, sendo que se a criança tiver um bom desenvolvimento em sua passagem por estas fases, ela poderá controlar melhor suas emoções e, conseqüentemente, a raiva.

Sobre as três grandes fases, informações mais detalhadas são encontradas na obra de Winnicott (1990), na qual ele as descreve em termos do crescimento emocional da criança em sua jornada rumo à independência, que nunca é absoluta; o indivíduo normal não se torna isolado, mas se torna relacionado ao ambiente de um modo que se pode afirmar ser o indivíduo e o ambiente interdependentes.

A jornada do indivíduo da dependência à independência é dividida por Winnicott (1990) em três fases: dependência absoluta; dependência relativa e independência.

A fase da dependência absoluta faz parte dos estágios iniciais do desenvolvimento emocional da criança e corresponde aos cinco primeiros meses, fase em que o recém-nascido é completamente dependente dos cuidados de sua

mãe para sua sobrevivência, não só dos cuidados físicos, como alimentação e higiene, mas, também, os cuidados em termos psicológicos, a criança está em fusão com a sua mãe.

O autor também se refere às questões relacionadas ao ambiente. Quando favorável torna possível o progresso continuado dos processos de desenvolvimento. Mas este, não faz a criança; na melhor das hipóteses possibilita à criança concretizar seu potencial, pois o processo total do desenvolvimento envolve toda a dinâmica da interação do indivíduo com o ambiente. Uma das necessidades importantes da criança nessa fase é a de ser segurada no colo. Não se pode segurar um bebê a menos que se identifique com ele. Enfim, ao se falar em dependência absoluta, se envolve toda uma questão de incômodos, irritações na vida da criança e, nesse momento, espera-se que seja da mãe a provisão de tais cuidados básicos.

No que concerne aos cuidados básicos provenientes da mãe, Winnicott (2000), se refere à eles como “preocupação materna primária” e cita que a mãe que consegue desenvolver esse estado, fornece para seu filho um contexto propício para que o seu desenvolvimento comece a desdobrar-se, para que a criança experimente movimentos espontâneos e sensações correspondentes a essa fase inicial da vida.

A próxima fase é a da dependência relativa, compreendida entre o sexto mês e o fim do primeiro ano de vida. A criança vai progressivamente se diferenciando de sua mãe, ela não espera mais uma satisfação “mágica” de suas necessidades. Esta fase se distingue da anterior, segundo Winnicott (1990), pois agora a criança passa a tomar conhecimento de tal dependência. A criança começa a compreender a necessidade de manifestar um sinal para a satisfação de suas necessidades. As “carências de adaptação menores” são, então, positivas, contanto que sejam de

curta duração, já que vai ser esta a experiência que, progressivamente leva a criança a se diferenciar de sua mãe, a qual deve ser capaz de um “abandono progressivo” de sua adaptação, caso contrário a criança não consegue essa diferenciação e um desenvolvimento emocional saudável.

Winnicott (2000) afirma ser na fase de dependência relativa, o momento em que a criança pode tomar consciência da importância dos detalhes do cuidado materno.

Na última fase, a da independência, que ocorre no início do segundo ano de vida, a criança evolui pouco a pouco rumo à independência. Winnicott (1990) enfoca que a criança enfrenta progressivamente o mundo e identifica-se com a sociedade, pois a sociedade é um exemplo de seu próprio mundo pessoal, bem como exemplo de fenômenos verdadeiramente externos. No período de lactência as crianças habitualmente estão satisfeitas com o que quer que tenham de dependência que são capazes de experimentar. A lactência é o período do brinquedo escolar no papel de substituto para a casa. Esta fase descreve os esforços da criança pré-escolar e da criança na puberdade rumo à independência emocional.

Quanto à essa questão da independência o autor ainda afirma que deve-se esperar que os adultos sejam capazes de continuar o processo de crescer e amadurecer, uma vez que eles raramente atingem a maturidade completa, a independência completa.

Quanto ao início das relações da criança com o mundo, Winnicott (1982), atenta para a primeira possessão da criança, o primeiro objeto com o qual a criança se relaciona e que pode se tornar de maior importância para ela. Isto é, a primeira coisa no mundo que pertence à criança.

Winnicott (1990) trata em sua obra da questão da relação da criança com estes objetos. A maneira pela qual a mãe e o ambiente apresentam o mundo à criança determina o estabelecimento da relação de objeto da criança. Inicialmente, a criança tem uma relação com a realidade exterior fundada numa experiência de onipotência e ilusão de que ela própria criou o objeto desejado. Essa zona de ilusão supõe uma superposição do que a criança concebe e do que a mãe apresenta; constitui-se numa zona intermediária entre a subjetividade e a objetividade.

Durante o período de desadaptação progressiva da mãe, a qual ocorre durante a fase da dependência relativa; a criança não tem senão uma relação à base de objetos parciais, por exemplo, o seio da mãe. A criança começa a perceber os objetos como não fundidos à ela; começa a integrar em seu esquema pessoal “objetos-outros-que-não-eu”, os quais permitem a ilusão de encontrar um suporte na realidade. Isto, Winnicott (1990) chama de “fenômeno transacional” e são esses “objetos-outros-que-não-eu” ou “objetos-transacionais” que participam do processo de passagem da criança do subjetivo puro para a objetividade, e também contribui para seu crescimento emocional.

Complementando a idéia de “objetos-transacionais”, Winnicott (1982) salienta que essa relação da criança com um objeto é um forte indício de que as coisas estão ocorrendo bem no desenvolvimento emocional dessa criança rumo à independência. Da mesma forma, salienta que não é o próprio objeto que é transitório, este representa a transição da criança de um estado de fusão com a mãe para um estado de relacionamento com a mesma, como algo externo e separado do seu próprio eu.

A criança geralmente deposita no objeto seus afetos e estados emocionais, o objeto pode ser amado com paixão e ser submetido, em outros momentos, a

agressões, às quais ele deve sobreviver; a partir do momento em que foi a própria criança, e não um terceiro, que modificou o objeto, este continua sempre investido.

Em suma, o autor afirma ser o fenômeno transacional, uma tentativa feita para unir e comunicar. Em última instância, ele serve para negar a separação da mãe. Mais do que representante simbólico da mãe, ele é, sobretudo, o “intermediário”, insuficiente, mas necessário para a marcação do real.

No que se refere ao desenvolvimento emocional, Winnicott (1990), atribui especial importância à questão da busca do indivíduo por sua independência, mas, também, se refere à “capacidade de estar só” como indicador de um desenvolvimento emocional bem sucedido, que poderia ser quase sinônimo de maturidade afetiva. Do mesmo modo se refere ao sentimento de culpa, tendo realizado estudos relacionando o sentimento de culpa com o desenvolvimento emocional. Para ele o processo que ocorre sob o sentimento de culpa, mesmo quando inconsciente e aparentemente irracional, implica um certo grau de crescimento emocional.

A busca pela independência e autonomia se faz importante nas crianças da faixa etária aqui estudada (5 a 6 anos), pois segundo Palacios e Hidalgo (1995) em termos de desenvolvimento elas estão em um momento de estabelecimento de relações sociais com as pessoas que a rodeiam.

Os autores também discorrem sobre a construção da autonomia e autoconceito na criança desta faixa etária, chamando-a de identidade existencial, a consciência da existência de si mesmo como pessoas independentes dos outros. Nesta fase as crianças têm que enriquecer a própria imagem com atributos que sirvam para caracterizá-las como pessoa com identidade própria, diferenciando-as das demais.

De acordo com Gallahue e Ozmun (2001) o autoconceito é geralmente entendido como a percepção que a pessoa tem de suas características, atributos e limitações e as maneiras pelas quais essas qualidades são tão similares ou diferentes das outras. Em suma, é a livre descrição de valores que a pessoa atribui a si mesma.

Estes autores atentam para a importância dos sucessos e dos fracassos nesta faixa etária, afirmando que são bastante significativos, uma vez que são estes eventos que influenciam o que e quem somos quando adultos. O conhecimento que as crianças tem de si mesmas é fortemente influenciado por suas experiências de sucesso e fracasso em brincadeiras das quais participam.

Palacios e Hidalgo (1995) descrevem o conteúdo do autoconceito das crianças de 5 a 6 anos, afirmando que possuem as seguintes características: tendências a se descrever com base em atributos pessoais externos, em termos gerais, a conceber as relações sociais como simples conexões entre as pessoas e a elaborar o autoconceito com base em evidências externas e arbitrárias. Porém, ao final do sexto ano de vida a criança inicia uma mudança, começa a se descrever como pessoas com pensamentos, desejos e sentimentos diferentes dos demais. Entretanto, somente aos 8 anos é que elas distinguem entre as características físicas e as psicológicas.

Aos 6 anos as crianças iniciam a aquisição do pensamento lógico, o que produz alterações qualitativas no conhecimento que a criança possui de si mesma. A crescente capacidade para classificar e organizar hierarquicamente os fatos, objetos e pessoas pode se estender às tentativas da criança para definir os atributos que a conformam (PALACIOS e HIDALGO, 1995).

Vayer e Roncin (1990) fizeram referência à questão da autonomia da criança, atentando para as influências do ambiente e das pessoas com as quais ela se relaciona neste ambiente. Eles afirmam que as interações se desenvolvem e se organizam em atividades cada vez mais complexas; a consciência de existir se amplia conduzindo a noção do eu enquanto objeto da percepção e da existência. As interações da criança com o ambiente imediato, a presença de outras pessoas, que servem de referência afetiva desempenha um papel essencial na construção da autonomia da mesma.

Os autores ainda afirmam que se faz importante neste desenvolvimento da autonomia na criança a vivência de jogos e brincadeiras de uma forma menos diretiva, a qual eles acreditam permitir a expressão das aptidões primárias e, assim, o desenvolvimento das capacidades gerais, aquelas que permitem conhecer, imaginar e criar, itens importantes para o desenvolvimento da autonomia e do autoconceito.

Tem-se aqui alguns estudos que mostram resultados interessantes sobre desenvolvimento emocional, como o de Pantoja e Nelson-Goens (2000) que teve como objetivo propor que o estudo do desenvolvimento emocional seja realizado por meio de uma perspectiva alternativa, defendendo a utilidade teórica e metodológica dos conceitos de narrativas e sistemas dinâmicos para o estudo da emoção. Elas acreditam que partindo desta perspectiva, a emoção é concebida enquanto emergente da interação do indivíduo com o seu meio.

O método utilizado foi o de análise de narrativas aplicado a dados longitudinais de uma díada mãe-bebê durante o segundo ano de vida. As autoras procuraram ilustrar como o desenvolvimento das emoções emerge das sutis transformações que ocorrem no relacionamento social entre mãe e bebê. Em suas

investigações, enfatizaram, simultaneamente, as ações corporais, vocais e faciais de ambos parceiros, bem como os contextos comunicativos construídos durante a interação.

A díada mãe-bebê foi analisada em laboratório três vezes por semana, durante três meses, compondo um total de 36 visitas consecutivas. As visitas foram filmadas. As observações ocorreram em um contexto em que mãe e bebê brincavam livremente, de forma espontânea, em uma banheira cheia de água e brinquedos. Para análise das emoções foi utilizado o *FACS*, que de acordo com Ekman e Rosenberg (1997) é uma técnica, criada por Ekman e Friesen's em 1978, que permite a detecção detalhada e precisa das manifestações emocionais por meio das expressões faciais. O *FACS*, *Facial Action Coding System* (Sistema de Codificação da Ação Facial) distingue 44 unidades de ação dos músculos da face. A avaliação envolve a decomposição do movimento facial em unidades de ação particulares às diferentes emoções.

Na conclusão, Pantoja e Nelson-Goens (2000) constataram que ao mesmo tempo em que o bebê e a mãe constroem e reconstroem as narrativas relacionadas à brincadeira de espalhar gotas de água, diferentes comportamentos emocionais aparecem e passam a fazer parte do repertório emocional desta díada. E que o desenvolvimento emocional observado na díada é um fenômeno que emerge da interação social.

Elas também afirmam a coerência do método de análise de narrativas com a perspectiva teórica do desenvolvimento adotada no estudo. Elas sugerem uma ampliação teórica e metodológica neste ramo de pesquisas, para incluir análises focalizadas no processo e não apenas no produto do desenvolvimento tal como enfatizado por abordagens mais tradicionais. Portanto, esta mudança de foco para o

processo de transformação requer questionamento das metodologias atualmente abordadas, buscando refletir acerca da conexão entre a proposta teórica do investigador e a metodologia por ele utilizada.

Dias *et al.* (2000) procuraram esclarecer a utilização de estratégias de regulação das emoções entre crianças, as mudanças em relação à idade que possam indicar desenvolvimento de estratégias e as contribuições relativas ao tipo de emoção e contexto na variação das estratégias de Regulação das Emoções (RE).

O estudo consistiu de uma amostra de 288 crianças norueguesas e brasileiras de ambos os sexos, de grupos de idade de quatro, cinco, sete e nove anos, de escolas de áreas urbanas que atendem a classe média de Recife (PE) e de escolas norueguesas. Foi perguntado às crianças como a tristeza e a raiva poderiam cessar em quatro diferentes contextos para cada emoção, sendo que as cinco primeiras perguntas se referiam a um protagonista e as três últimas a ela mesma. Os sujeitos foram testados individualmente em uma sala da própria escola. As respostas foram gravadas e transcritas literalmente.

Os resultados mostraram que as estratégias de regulação das emoções (RE) variavam em função do contexto e da idade; que as crianças brasileiras usaram mais a interação social e as norueguesas recorreram mais às estratégias cognitivas para a raiva, mas não para a tristeza. Também foi observado que as crianças brasileiras quando comparadas às norueguesas, referiam-se mais freqüentemente aos pais e menos freqüentemente aos amigos para apoio na RE. Não foi observada uma diferença clara na estratégia de RE para tristeza e raiva.

Outro estudo encontrado foi o de Wellman *et al.* (2000) que teve por objetivo investigar o julgamento e o entendimento de crianças de 2 e 3 anos sobre como as pessoas conectam a percepção, o desejo e a emoção em suas vidas e mentes.

Foram realizados três experimentos, um deles foi com 39 crianças de 2 anos e o outro com 17 crianças de 3 anos, testadas individualmente. Nestes dois experimentos primeiramente as crianças e o adulto (experimentador) podiam ver objetos que eram colocados sobre uma mesa; posteriormente, o objeto era colocado de modo que somente o adulto poderia ver. Após isto foi perguntado à criança: “Você pode ver o objeto?” e “O (nome do experimentador) pode ver o objeto?”. Nestes dois experimentos os autores constataram que as crianças de 2 e 3 anos entendem que as pessoas podem ver coisas diferentes das que ela vê e que ainda podem gostar ou não, desejar ou não um objeto. Também foi constatado que elas entendem que a percepção pode se conectar com outros estados mentais, especialmente estados emocionais.

No terceiro experimento investigaram a conversação de quatro crianças, sobre como conectam percepção e emoção, emoção e desejo e desejo e percepção; foi constatado que as quatro crianças são conscientes e falam sobre desejo, emoção e percepção, bem como conectam percepção e emoção, percepção e desejo e emoção e desejo. Na análise dos dados, observou-se que as quatro crianças usaram termos relacionados com a percepção, como: ver, olhar, assistir, experimentar, ouvir e escutar. Os resultados deste estudo tornam possível a investigação deste fenômeno em crianças ainda mais novas.

Percebeu-se que o conhecimento acerca do desenvolvimento da criança é imprescindível para a discussão dos dados do presente estudo, pois deve-se saber em que fase do desenvolvimento esta criança se encontra, para analisar se elas estão de acordo com o que é previsto para elas tanto no aspecto motor como também no emocional.

As afirmações de Winnicott (1982, 1990, 2000) ligando o desenvolvimento emocional da criança com as suas relações com a mãe foram utilizadas no confronto dos achados em campo deste estudo sobre as emoções das crianças, pois atualmente a situação pode ser diferente, as mães estão mais inseridas no mercado de trabalho e estando menos tempo com seus filhos.

Os achados de Dias *et al.* (2000) trazem pistas para este estudo em relação ao desenvolvimento emocional da criança, pois mostram como as crianças regulam suas emoções e as variações nesta regulação em diferentes macrossistemas, culturas. Assim como os estudos de Pantoja e Nelson-Goens (2000), que investigaram as emoções das crianças concebidas enquanto emergentes da interação do indivíduo com o seu meio ambiente.

## **CAPÍTULO 3 – TEORIA ECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO**

### ***3.1 - O surgimento da teoria***

A abordagem Ecológica de investigação em Desenvolvimento Humano surgiu por volta de 1979 e foi postulada por Bronfenbrenner em sua primeira publicação. Apresenta como uma perspectiva de pesquisa relativamente nova para a área do desenvolvimento humano, que considera as influências das características do ambiente, além daquelas da própria pessoa.

Em estudo realizado por Bronfenbrenner e Garbarino (1984) foram consideradas as influências do ambiente no desenvolvimento humano, com uma abordagem ecológica de investigação. Os autores tiveram os objetivos de realizar uma revisão sobre pesquisas que analisaram influências da comunidade na dinâmica da família e no desenvolvimento da criança e apontar pistas e caminhos para futuras investigações sobre o tema.

Os estudos analisados foram basicamente divididos em dois grupos: aqueles que trataram dos efeitos da comunidade como um todo e aqueles que analisaram aspectos específicos da comunidade, este subdividido em três categorias: instituições e organizações comunitárias formais (saúde, serviços sociais, escolas, igrejas, dentre outros); estruturas comunitárias informais (vizinhos, amigos, comportamento da comunidade, dentre outros) e questões de desequilíbrio da comunidade e família (mudança de residência, mudanças de funções e formas familiares).

Os autores constataram que grande parte dos estudos falhou em demonstrar variações na comunidade que pudessem influenciar as características psicológicas da família e da criança e em documentar associações entre características psicológicas e aspectos da estrutura da comunidade, não havendo, desse modo, a ligação entre os dois domínios. Houve, também, uma falha nos estudos no que se refere à perspectiva desenvolvimentista. Não foram considerados que comunidades distintas possuem diferentes significados para a criança de diferentes idades e para suas famílias.

Eles concluíram que muito deve ser feito para o progresso da ciência do desenvolvimento. Estudos futuros nessa temática devem considerar e comparar experiências de crianças de uma comunidade em diferentes idades e as famílias em diferentes estágios do curso da vida.

Foi então, no início da década de 90, que Bronfenbrenner se referiu à sua proposta como Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano, conforme explicitou Krebs (2001). Em termos gerais essa teoria considera não só a pessoa em desenvolvimento, mas também o ambiente em que se dá esse desenvolvimento e, principalmente, as interações que se desenvolvem entre a pessoa e o ambiente.

Krebs (1998) denominou a Teoria Ecológica como emergente, preocupada em oferecer novos paradigmas para estudar o desenvolvimento humano. Paradigmas estes que no caso desta teoria, não se limitam à análise das características da pessoa exclusivamente, mas, também considera as influências dos contextos em que esta possa estar inserida e nas relações estabelecidas nestes contextos. Ele ainda afirma que esta teoria se apresenta em duas partes interligadas, sendo que a primeira se refere às propriedades da pessoa numa

perspectiva ecológica e a segunda se refere aos parâmetros do contexto numa abordagem desenvolvimentista.

### **3.2 - Explicando a teoria**

Bronfenbrenner (1992) define o desenvolvimento como sendo o processo pelo qual as propriedades da pessoa e do ambiente interagem para produzir constância e mudanças nas características da pessoa pela vida. A partir dessa definição, pode-se constatar a preocupação do autor em considerar o contexto em que o desenvolvimento ocorre.

Nessa mesma obra o autor define a sua teoria afirmando que esta compreende o estudo científico da acomodação mútua, durante o curso de vida, entre a pessoa em ativo desenvolvimento e as propriedades em mudança dos ambientes imediatos nos quais a pessoa em desenvolvimento vive e como esse processo é afetado pelas relações entre esses ambientes e por contextos maiores nos quais esses ambientes estão contidos.

Nessa definição três características são enfatizadas, a pessoa em desenvolvimento, como sendo uma entidade crescente, dinâmica e reestruturando o meio ambiente em que vive; o ambiente, que também influi e requer acomodação mútua, considerando a interação da pessoa com o ambiente bidimensional e o ambiente que se estende, para incluir as interconexões entre diferentes ambientes e as influências externas que emanam dos ambientes mais amplos.

Nessa perspectiva o desenvolvimento é entendido como mudança duradoura no modo como a pessoa lida e percebe o seu ambiente. Não é somente a pessoa que é aqui considerada, pelo contrário, leva-se em consideração o contexto em que

ela está inserida, ocorrendo, assim, uma contextualização de seu desenvolvimento. Ao tratar da contextualização no que se refere às investigações na área de desenvolvimento humano e leva à percepção de que esta se faz importante pelo fato de que o contexto em que a pessoa está inserida tem consideráveis influências no nível de satisfação e desenvolvimento de um indivíduo, conforme afirmou Stefanello (2001).

Bronfenbrenner (1996) desenvolveu essa nova perspectiva à medida que para se analisar e estudar influências desenvolvimentistas de alcance amplo se necessitava de um modelo teórico que permitisse tal análise, sendo esse modelo metodologicamente rigoroso, que proporcionasse comprovação de validade e que não acentuasse uma unilateralidade teórica, o que ocorria quando se analisava, quase que exclusivamente, a pessoa e suas propriedades.

Quanto à sua preocupação em evitar a unilateralidade teórica, Bronfenbrenner (1992) constatou que ao se preocupar com que as investigações do desenvolvimento fossem realizadas no contexto real em que este ocorre, os estudos se esqueceram das características individuais das pessoas se tornando estudos no contexto, porém, sem desenvolvimento, continuando a existir unilateralidade. O autor reafirmou, então, a importância de não ser unilateral, de não se esquecer nem os contextos em que o desenvolvimento ocorre e nem as características da pessoa em desenvolvimento, devendo-se buscar o equilíbrio, atribuindo igual importância tanto ao ambiente quanto às pessoas que já se diferem uma das outras em suas características individuais.

Para Bronfenbrenner (1996) igualmente deve-se considerar o ambiente em que a pessoa está inserida. Ele é importante para o comportamento e para o desenvolvimento humano conforme é percebido por esta pessoa, não sendo tão

importante o ambiente em sua existência na realidade objetiva, refere-se então, à subjetividade da pessoa. Ainda sobre esta questão, Stefanello (2001) afirma existir questionamento da validade ecológica do esforço científico quando ocorre discrepância entre a percepção que o sujeito apresenta da situação na qual a pesquisa é realizada e as condições ambientais que o pesquisador supõe existir.

Bronfenbrenner (1996) define em sua obra o ambiente ecológico como uma série de estruturas encaixadas uma dentro da outra, sobrepostas, em que microssistema é a denominação para o ambiente imediato que contém a pessoa em desenvolvimento, o nível mais interno, podendo ser a sala de aula, a casa, dentre outros. Bronfenbrenner (1992) refere-se ao microssistema como o nível mais íntimo do ambiente onde estão contidas as relações interpessoais e papéis que as pessoas desempenham durante uma atividade realizada em um determinado ambiente. Este ambiente com características particulares contém, além da pessoa, outras, com características de temperamento, personalidade e crenças, distintos. Portanto, para compreender o desenvolvimento da pessoa nesse nível, deve-se considerar que todos os relacionamentos são bidirecionais e recíprocos.

O próximo nível, mesossistema, leva em consideração, segundo Bronfenbrenner (1996), a interconexão entre ambientes imediatos, aqueles em que a pessoa participa diretamente. Bronfenbrenner (1992) enfatiza que o mesossistema é um sistema de microssistemas. Para Stefanello (2001) um mesossistema se forma ou se amplia quando a pessoa em desenvolvimento entra em um novo ambiente, compreendendo as ligações com os processos que acontecem entre dois ou mais ambientes contendo a pessoa em desenvolvimento.

Já a interconexão daqueles ambientes em que a pessoa talvez nunca entre, mas que exercem algum tipo de influência no ambiente imediato dela,

Bronfenbrenner (1996) chamou de exossistema, semelhante ao que ele teria definido anteriormente; o exossistema representa os ambientes nos quais as pessoas não participam, mas que afetam suas experiências, nos ambientes imediatos.

Por último tem-se o macrosistema que consiste no complexo de todos os sistemas anteriores encaixados, interconectados. Uma manifestação de padrões globais de ideologias e organizações das instituições sociais comuns a uma cultura. Dentro de uma determinada cultura, sociedade ou grupo, a estrutura dos micro-, meso- e exossistemas tendem a ser semelhantes, conforme afirmou Bronfenbrenner (1996).

De acordo com Bronfenbrenner (1992), o macrosistema é o nível mais externo dos ambientes, compreende os valores, leis e costumes da cultura que influenciam as interações pessoais experimentadas em níveis mais restritos do ambiente. O autor acrescenta que os sistemas de crenças culturais aumentam a possibilidade de outras culturas criarem ou inibirem oportunidades de desenvolvimento das pessoas.

A partir da definição dos ambientes e dos diferentes níveis de interação da pessoa em desenvolvimento com os mesmos, Bronfenbrenner (1996) ressalta que torna-se oportuna a análise das interações entre as pessoas e os ambientes. Não são privilegiados simplesmente os processos psicológicos tradicionais de percepção, motivação, pensamento e aprendizagem, mas sim seu conteúdo, que é percebido, adquirido como conhecimento e como a natureza desse material psicológico se altera em função da relação das pessoas com o meio ambiente.

Sobre as relações interpessoais, Bronfenbrenner (1992) evidencia que estas, como contexto do desenvolvimento humano, são estabelecidas quando uma pessoa

em um determinado ambiente, presta atenção às atividades de outra ou delas participa.

Bronfenbrenner (1996) apresenta, ainda, as estruturas interpessoais, pois elas sempre estão presentes nos diferentes níveis do ambiente ecológico, micro-, meso-, exo- e macrosistemas. Sempre que uma pessoa se relaciona com outras, presta atenção às atividades de outrem ou delas participa existe uma relação estabelecida, sendo que a existência de uma relação em ambas as direções constitui condições mínimas para a ocorrência da chamada díada de relação.

O autor denominou como díada uma relação estabelecida entre duas pessoas; independente do nível de envolvimento das partes na relação. A díada além de se constituir em um contexto crítico para o desenvolvimento, também serve como bloco construtor básico do microsistema, possibilitando a construção de estruturas interpessoais alargadas, pois ao passo que mais pessoas adentram na relação, esta vai aumentando, se tornando mais complexa e mudando de nomenclatura. Vão se constituindo as tríadas, tétradas e assim sucessivamente.

Ele acredita no potencial das relações interpessoais saudáveis no que diz respeito ao fomento do crescimento psicológico do ser humano e ao seu desenvolvimento. Essas relações se intensificam, se aprofundam; passando, por exemplo, de uma díada observacional; que consiste em prestar cuidadosa e contínua atenção à atividade desenvolvida pelo outro, o qual reconhece a demonstração de interesse; para uma díada de participação conjunta, que ocorre quando duas pessoas se percebem como fazendo algo juntas, o que não precisa ser necessariamente a mesma atividade; podem ser um pouco diferentes, porém, complementares, parte de um todo integrado; chegando enfim a forma diádica mais completa, a díada primária.

A díada primária é aquela que continua a existir para ambos os participantes mesmo quando não estão juntos. Separados continuam a influenciar o comportamento um do outro, podendo ocorrer um crescimento psicológico dos envolvidos, pois o que um faz inevitavelmente influencia o outro (BRONFENBRENNER, 1996).

Ampliando as colocações acerca das díadas, Stefanello (2001) argumenta que na díada primária as relações afetivas entre os envolvidos estão mais desenvolvidas, os sentimentos estão mais fortes entre as duas pessoas e poderão se tornar ainda mais pronunciados à medida que a interação progride.

Bronfenbrenner (1992) destacou o aspecto evolutivo das díadas, o qual pode experimentar um ciclo desenvolvimentista igual ao das pessoas em desenvolvimento. Sendo assim, o fato de prestar atenção aponta para a tendência da díada de observação evoluir e converter-se em díadas de participação conjunta. A participação em atividades conjuntas demonstra o progresso das atividades conjuntas passarem a díadas primárias. Uma díada evolui em relação direta com o nível de reciprocidade, que são os sentimentos mútuos positivos e a mudança gradual do equilíbrio de poder, favorecendo a pessoa em desenvolvimento.

De acordo com Bronfenbrenner (1996), as relações interpessoais que ocorrem em um ambiente influenciam as relações da pessoa em outro ambiente com outras pessoas. Por isso se tornam necessários estudos que se utilizem dessa teoria, a análise de relações estabelecidas pelas crianças em outros ambientes, que não somente o de principal observação do estudo.

Em se tratando de relações interpessoais, contextos e/ou ambientes inseridos em uma determinada cultura, o autor propõe a existência de diferentes papéis sociais assumidos pelas pessoas, definindo-os como sendo uma série de atividades,

relações e comportamentos esperados de uma pessoa que assume determinada posição social.

As expectativas de papéis, definidas no nível da sub-cultura, em sua totalidade, poderão influenciar o modo como uma pessoa se comporta em uma determinada situação, as atividades nas quais ela participa e as relações que se estabelecem entre essa pessoa e as outras que possam estar presentes no ambiente imediato, conforme afirmou Bronfenbrenner (1992).

Deve-se atentar, também, no que se refere à questão de papéis, ao comportamento de outras pessoas em relação à uma pessoa que assumiu determinado papel social. O comportamento das pessoas se diferencia ao lidarem com diferentes papéis sociais, segundo Bronfenbrenner (1996). O próprio comportamento da pessoa que assume determinado papel muda conforme as várias possibilidades de papéis existentes em uma cultura.

O estudo em desenvolvimento, pautado na teoria ecológica, deve dar importância às atividades que outras pessoas realizam; o envolvimento ou a mera exposição ao que os outros fazem, inspiram a pessoa a realizar atividades semelhantes sozinha. Um comportamento continuado que possui um momento próprio e é percebido como tendo significado ou intenção pelos participantes é definida por Bronfenbrenner (1996), como atividade molar, que é qualquer atividade que tenha significado para a pessoa. Essas atividades se constituem em mecanismos internos e manifestações externas de crescimento psicológico. Nas díadas de relação geralmente ocorrem atividades molares significativas, as quais merecem atenção em um estudo.

Em complemento, Stefanello (2001) chama a atenção, ao afirmar que as atividades molares não podem ser generalizadas levando-se em consideração todas

as formas de conduta, pois nem todas elas possuem a mesma significância como manifestações do desenvolvimento ou como fatores influenciadores do mesmo. Atividades molares se constituem em um processo contínuo, persistente no tempo e resistente à interrupção, para que possam se tornar mais complexas, e aumentar o poder dos mecanismos de desenvolvimento que operam no ambiente imediato.

De acordo com Bronfenbrenner (1992), o significado das atividades molares para o desenvolvimento traduz-se na variedade substantiva que contém essas atividades, sua complexidade estrutural, como também a realização e manutenção dessas atividades na ausência ou na presença e orientação de outra pessoa.

### **3.3 - Atributos da pessoa em desenvolvimento**

De acordo com Copetti e Krebs (2004) em suas primeiras publicações sobre a teoria ecológica, por volta de 1992, Bronfenbrenner afirmou que as propriedades pessoais na perspectiva ecológica abordam a cognição em contexto e as características sócio-emocionais e motivacionais.

Os autores também explicitam que Bronfenbrenner se referiu ao termo competência com o objetivo de classificar as propriedades da pessoa em três níveis. No primeiro a competência da pessoa é avaliada em relação ao ambiente em que está inserida, em função de seu *status*. O segundo é identificado a partir de duas características da pessoa; sua competência cognitiva geral, avaliada por pessoas capacitadas para tal avaliação e sua competência para atuar efetivamente em um determinado ambiente, em grupos específicos de tarefas e atividades. O terceiro nível é caracterizado pela competência da pessoa em relação à uma maestria definida pela cultura em seu ambiente de desenvolvimento.

Krebs (2003) constatou que, no que havia sido publicado até então existia uma lacuna no que se refere aos atributos pessoais, os quais estavam restritos às características cognitivas, ao temperamento, caráter e personalidade, o que não explicitava como identificar competências de outros domínios, além do psicossocial.

Em 1995, com o objetivo de complementar a teoria ecológica do desenvolvimento humano, Bronfenbrenner explicita melhor os atributos pessoais, em seu novo modelo bioecológico, no qual a pessoa é compreendida como um ser biopsicológico com capacidade de influenciar o surgimento e funcionamento dos processos proximais futuros, que são processos que operam por um período de tempo, são mecanismos primários no desenvolvimento humano, variam em função das características da pessoa em desenvolvimento, dos contextos ambientais imediatos até os mais remotos e dos períodos de tempo nos quais estes processos proximais se desencadeiam (COPETTI e KREBS, 2004).

Os atributos pessoais neste novo modelo da teoria são divididos em três tipos, conforme explicita Krebs (2003), as disposições, os recursos e as demandas.

Segundo Copetti e Krebs (2004) as disposições pessoais são características capazes de influenciar o desenvolvimento futuro e também podem ser denominadas de forças da pessoa, disposições comportamentais ativas que podem influenciar os processos proximais de forma positiva, mantendo-os em movimento, ou negativa, retardando ou até mesmo impedindo sua ocorrência.

Quanto às influências positivas ou negativas das disposições pessoais sobre os processos proximais, Krebs (2003) complementa que quando são positivas, são classificadas como desenvolvimentalmente geradoras, cita-se, como exemplo, a curiosidade, tendência a iniciar uma atividade sozinho ou acompanhado, disposição para responder às iniciativas dos outros e prontidão para se abster de gratificações

imediatas ao buscar objetivos a um longo prazo. E quando são negativas são denominadas de desenvolvimentalmente disruptivas, aqui tem-se o polo ativo, no qual se incluem a impulsividade, a explosividade, a distração, a incapacidade para abster-se de gratificações e até a prontidão para a agressão e à violência. De um modo geral este polo inclui a dificuldade de controlar as emoções e o comportamento. No polo passivo tem-se a apatia, a desatenção, a ausência de resposta, o sentimento de insegurança, a timidez e uma tendência generalizada para retirar-se ou evitar atividades.

Copetti (2003) atenta-se ao importante fato de que as disposições pessoais devem ser analisadas em conjunto com as forças instigadoras do contexto, pois nem sempre estes dois fatores tomarão o mesmo sentido. Quando a disposição pessoal não condiz com o clima de motivação apresentado pelo contexto, padrões comportamentais de adaptação são desencadeados e as resultantes podem ser positivas ou negativas.

Os recursos são o segundo tipo de atributos pessoais. De acordo com Copetti (2003) estas características pessoais constituem-se em ativos e passivos biopsicológicos, os quais tem o poder de influenciar a capacidade das pessoas em se ocuparem efetivamente nos processos de desenvolvimento.

Segundo Krebs (2003) os recursos podem influenciar os processos proximais e possuem o polo positivo e negativo. No polo positivo estão os recursos associados com competência, identificados como habilidades, conhecimento, destreza e as experiências que as pessoas em desenvolvimento vão tendo ao longo do seu curso de vida. Estes recursos relacionados à competência constituem-se em uma outra fonte de padrões de interação, que vão se tornando gradativamente mais complexos. Já no polo negativo têm-se recursos associados às disfunções, os quais

limitam ou rompem a integridade funcional do organismo como, por exemplo, defeitos congênitos, baixo peso no nascimento, deficiências físicas, doenças severas e danos no cérebro, resultantes de acidentes ou processos degenerativos.

Copetti (2003) afirma que os recursos pessoais devem ser integrados às disposições da pessoa e às forças do contexto como fatores de interação. Portanto, os recursos também assumem um importante papel na interação, no sentido de desencadear, fortalecer ou enfraquecer disposições pessoais, de forma positiva ou negativa.

Como o último tipo de atributos pessoais tem-se as demandas, que conforme explicitam Copetti e Krebs (2004) são qualidades das pessoas que afetam o desenvolvimento pelo fato de desencorajar ou convidar reações de outras pessoas do ambiente em que a pessoa em desenvolvimento se encontra. Essa rejeição ou atração pode romper ou fomentar processos de crescimento psicológico.

Segundo Krebs (2003) as demandas podem ser entendidas como um potencial que a pessoa em desenvolvimento possui para despertar sentimentos negativos, como a repulsa, ou positivos, como receber atenção e afeto das pessoas que fazem parte do ambiente da pessoa em desenvolvimento.

Torna-se imprescindível a consideração dos três atributos pessoais: disposição, recurso e demanda, em interação, não somente entre eles, mas também com os parâmetros do contexto, com os ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento está inserida, pois uma alteração em qualquer um destes atributos pode causar uma mudança em toda a dinâmica (COPETTI, 2003).

Do mesmo modo, deve-se ter em mente que estes atributos pessoais nas crianças estão em constante transformação, conforme afirma Krebs (2003). Portanto, se a criança tiver suas transições ecológicas mediadas por adultos

capazes de promover seu desenvolvimento e se seus atributos pessoais interagirem em harmonia com as características de seus contextos, os processos proximais desencadeados poderão repercutir positivamente na vida adulta dessa criança.

### **3.4 - Estudos ecológicos em creches e pré-escolas**

Ao se considerar-se o principal contexto a ser analisado nesse estudo, que são as creches e pré-escolas, observa-se que Bronfenbrenner (1996) atribui em sua obra especial importância a estes contextos desenvolvimentais, creches e pré-escolas, pelo fato de serem ambientes nos quais a maioria das crianças nas sociedades industrializadas modernas inicia a sua existência ao sair de casa.

Porém, o autor constatou que as pesquisas desenvolvidas nesses ambientes, quase nunca citam questões como atividades molares, relações interpessoais e papéis, fato que evidencia, ainda, um pequeno número de pesquisas em desenvolvimento que se baseiam na teoria ecológica. Para ele, de um modo geral, as respostas às questões de estudo das pesquisas em creches e pré-escolas se dão dentro de um contexto ecológico limitado, pois apesar de um grande volume de dados de resultados, as variáveis analisadas são limitadas em alcance.

Bronfenbrenner (1996) enfatiza, ainda, que na maioria das pesquisas sobre impacto ambiental no desenvolvimento da criança, os efeitos dos ambientes de creche e pré-escolas sobre as mesmas, geralmente se baseiam em testes psicológicos e/ou medidas laboratoriais, procedimentos estes que, muitas vezes, possuem validade ecológica questionável nas condições em que são aplicados. Faz-se muito importante nesse caso, não omitir algumas medidas de resultados como,

por exemplo: informações comportamentais da criança em situações da vida cotidiana (em casa, na creche, no *playground*, dentre outros).

Ele apontou ainda um outro problema nessas pesquisas que é a fixação apenas na criança como sujeito experimental. Poucos investigadores examinam e reconhecem em seus estudos, a possibilidade de outras pessoas, além da criança, serem afetadas de maneira importante pela natureza dos arranjos do atendimento em creches e pré-escolas. Para ele o impacto dessas instituições de Educação Infantil sobre as famílias e a sociedade em geral pode ter conseqüências muito mais profundas do que quaisquer efeitos diretos para o desenvolvimento das pessoas nas sociedades modernas industrializadas.

A partir da definição de desenvolvimento dada por Bronfenbrenner (1992) numa perspectiva ecológica, pode-se perceber que ele atribui igualdade de importância tanto para as características da pessoa em desenvolvimento, quanto para os ambientes em que essa pessoa possa estar inserida. Essa nova proposta teórica surge da revisão e reformulação das próprias concepções do autor a respeito da estrutura do ambiente e do seu papel no processo desenvolvimentista.

Atenta, também, para a questão das relações dessa pessoa com outras pessoas e com os objetos do ambiente, para a importância dos papéis sociais e para as atividades molares dessa pessoa, bem como relaciona tudo isso com o nível de desenvolvimento da mesma.

Quanto a essa relação, Bronfenbrenner (1996) afirma que conforme a pessoa vai progredindo em seu desenvolvimento, as suas relações interpessoais vão se tornando mais consistentes; ela consegue, desse modo, estabelecer díadas primárias em maior quantidade e mais consistentes. Essa pessoa apresentará capacidade em estabelecer vínculos afetivos maiores com seus pares e também terá

condições de realizar mais de uma atividade molar ao mesmo tempo, e mais consistente; em consequência de seu progresso no que se refere ao seu desenvolvimento, essa pessoa atribuirá significados para as atividades que realiza.

### ***3.5 - Teoria ecológica: uma perspectiva promissora na área do desenvolvimento humano***

Stefanello (2001), afirma que esta teoria é uma das mais promissoras perspectivas para a pesquisa nessa área, pois os contextos nos quais os indivíduos se desenvolvem não são meros detalhes no seu desenvolvimento, assim como as características individuais das pessoas. Conforme afirma Bronfenbrenner (1992), um determinado ambiente não afetará do mesmo modo pessoas com características distintas. Assim, pessoas com características distintas não afetaram do mesmo modo determinado ambiente. Deve-se ter consciência de que em um mesmo ambiente existem pessoas com características distintas de temperamento e personalidade e em níveis diferentes de desenvolvimento.

Quanto às distintas características das pessoas, Bronfenbrenner (1992) alega não ser apropriada na perspectiva ecológica, a definição dessas características separadas do contexto em que são observadas e sem considerar as diferenças culturais e de classe. De acordo com a visão ecológica da interação entre indivíduo e ambiente, deve-se considerar a pessoa como um agente ativo que contribui com o seu próprio desenvolvimento.

Ele sugere que as características pessoais, tanto no âmbito cognitivo como no da personalidade e temperamento, sejam analisadas em conjunção com o contexto em que a pessoa está inserida e defende que o progresso científico em estudos de desenvolvimento no contexto ocorrerá quando medidas de habilidades cognitivas

forem feitas com base na contextualização. Quanto às características de personalidade e temperamento, as quais envolvem atributos sociais e emocionais, o autor afirma ser necessária a análise destas em interação com os diferentes contextos, tanto próximos quanto remotos, em que a pessoa vive.

De acordo com Krebs *et. al.* (1997) o estudo da pessoa em desenvolvimento pautado na Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano deve considerar as influências sobre o crescimento psicológico de características da personalidade por parte de outras pessoas significativas na vida do sujeito em desenvolvimento. Nesta teoria, fatores que possam produzir efeito interativo significativo para a pessoa em desenvolvimento são denominados de *características desenvolvimentalmente instigativas*, dentre estas estão os sistemas de crença, que tem seus repertórios e intensidades definidos pela cultura ou sub-cultura, na qual a pessoa vive e são transmitidos de uma geração à outra, por meio de processos de socialização inerentes à família, à escola, à igreja e as estruturas governamentais.

Vários estudos em Educação Física se basearam na Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano. Um estudo importante é o de Krebs *et. al.* (2000), o qual teve o objetivo de discutir o crescimento infantil, enquanto propriedade da pessoa em desenvolvimento, a partir de uma meta-análise com base nestas propriedades e nos parâmetros do contexto de estudos já publicados que tenham em comum o paradigma ecológico de Bronfenbrenner.

Após a revisão dos estudos estes autores constataram que a abordagem predominante dos mesmos vem sendo a realização de pesquisas transversais e que as longitudinais não são tão freqüentes. Porém, em sua maioria, destina-se a descrição de uma população específica, em um período de tempo não muito extenso. Referente aos estudos analisados que se basearam no paradigma

ecológico, eles observaram que os mesmos não contemplaram plenamente todos os parâmetros do contexto. Um fator comum a todos os estudos foi a definição do macrosistema sempre com características culturais bem específicas (alemã, açoriana e indígena) e que a análise do microsistema objetivou abordar, pelo menos, um dos seus elementos (atividades, papéis ou relações interpessoais).

Assim, eles concluíram que os estudos baseados na Teoria Ecológica denotam grande importância para a investigação do crescimento físico, entretanto, ao contemplar os princípios das propriedades da pessoa em desenvolvimento e dos contextos dinâmicos em constantes transformações em que esta pessoa possa estar inserida, como necessário para a orientação de pesquisas ecológicas, o estudo em desenvolvimento infantil deverá enfatizar que os dados coletados em um determinado contexto devem ser vistos como propriedades da pessoa em desenvolvimento.

Krebs (2001) propôs esta teoria como um paradigma para a Educação Física e para sustentação teórica ao planejamento de uma ação pedagógica na mesma, buscando compreender a relação indissociável entre sujeito e contexto, em qualquer processo educativo, apresentando um programa para a disciplina de Educação Física Escolar, desde a explicitação dos objetivos até à seleção e organização dos conteúdos e planos de aula durante as fases da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II. Segundo o autor esse programa foi adotado em vários estados brasileiros.

Após a explicitação da estrutura do programa, ele afirma que durante as aulas deve-se proporcionar à criança ou adolescente que participem ativamente nas atividades para que desenvolvam a autonomia e, do mesmo modo, o conteúdo deve

ser visto como um instrumento mediador do desenvolvimento dos alunos e não como um fim em si próprio.

Ramalho (1996) realizou uma pesquisa descritivo-interpretativa com o objetivo de investigar a relação entre os fatores biológicos, sócio-culturais de crianças de 5 a 6 anos em desenvolvimento e as atividades espontâneas realizadas durante o recreio no contexto pré-escolar.

Para análise dos fatores biológicos foram coletados dados sobre o peso e estatura das crianças, estatura dos respectivos pais; provas do exame neurológico evolutivo; para os fatores sócio-culturais. Os dados foram coletados por meio de questionário informativo e para análise das atividades espontâneas numa perspectiva ecológica foram realizadas gravações em VT. A população do estudo se constituiu de 35 crianças integrantes do Núcleo Educativo Ipê Amarelo, localizado na Universidade Federal de Santa Maria, RS.

Ela constatou que o recreio parece ser fundamental para o desenvolvimento das potencialidades criativas e integrativas das crianças em desenvolvimento, desde que esses espaços sejam mais organizados e sugere que para isto, existe a necessidade de implantar materiais fixos e móveis que favoreçam a aquisição de vivências progressivas e dinâmicas e que atendam às necessidades de movimento, espaço, afetividade, riqueza de atividades, explorações diversificadas e relações interpessoais, as quais possam evoluir de um simples prestar atenção e a participação conjunta (díada observacional e de relação conjunta, respectivamente) até díadas primárias da criança.

Para ela não somente a questão relacionada aos materiais disponíveis nesse espaço observacional, como também a inexistência de momentos de vivências de

atividades orientadas na pré-escola podem estar contribuindo para a limitação no desenvolvimento das crianças.

Na conclusão do estudo ela expressa seu desejo de que a instituição pré-escolar coordene, nas disposições de cada criança, as mais diversas influências dos distintos ambientes em que esta participe ativamente, como por exemplo, a casa, a rua, áreas de lazer, dentre outras. Focalizando a instituição escolar como uma ponte que une a família e a sociedade, existe a necessidade de se distinguir entre os ambientes imediatos e próximos, localizados fora do ambiente escolar e aqueles delimitantes da escola com a intenção de que se realize uma conexão que possa vir a favorecer a criança em desenvolvimento.

Alguns estudos baseados na Teoria Ecológica investigaram a população com necessidades especiais, como o de Krebs e Beltrame (1998) o qual teve como objetivo investigar e analisar a escola como contexto de desenvolvimento para jovens com estas características, em especial a pessoa com surdez profunda bilateral congênita. Esta foi uma pesquisa qualitativa de enfoque etnográfico. A análise ocorreu pelo estudo das relações professor/aluno.

Os autores constataram que as atividades desenvolvidas em sala de aula não se mostraram significativas para estes jovens e também não apresentaram uma persistência temporal, não sendo então consideradas molares para eles. No que se refere à relação professor/aluno, constatou-se que estes jovens estabelecem suas relações interpessoais pela díada observacional, dificilmente chegando à díada de participação conjunta ou primária. Isto se deve ao fato de que a maioria das relações é estabelecida mediante comunicação oral; pois na turma existem pessoas deficientes auditivas e não deficientes; e que estes jovens não dominam tal comunicação. Entretanto, quando estes se relacionam ocorre o estabelecimento de

relação de díada primária. Quanto aos papéis sociais, observou-se que os jovens surdos vivem, muitas vezes, o papel do incapaz, o que torna este contexto escolar não propício ao seu desenvolvimento, colocando-os em posição de inferioridade perante seus colegas e professores.

Em um outro trabalho, Tolocka *et al.* (1998) realizaram uma investigação visando fomentar um debate sobre a interação de estudantes do curso de Educação Física com pessoas deficientes e sobre a formação profissional oferecida no que se refere ao trabalho com pessoas deficientes por meio de uma pesquisa descritivo-interpretativa. Os dados foram coletados durante um evento que envolveu 85 estudantes de diferentes períodos do curso de Educação Física e 64 pessoas com deficiências, advindas da comunidade local.

As atividades realizadas durante o evento foram previamente preparadas e discutidas pelos estudantes de Educação Física. Esses estudantes responderam dois questionários, um antes e um depois do evento. Para o registro das atividades foram utilizadas duas câmeras, sendo uma fixa e outra móvel. A filmagem teve a duração de 90 minutos e sua análise se fixou nas atividades molares, nas relações interpessoais e nos papéis sociais observados.

Os autores concluíram que a pouca variedade e complexidade estrutural das atividades molares pode diminuir as possibilidades de progressão da criança em seu desenvolvimento. A restrita possibilidade em estabelecer relações interpessoais (díadas de observação, participação conjunta e primária) durante a realização das atividades no meio aquático, fez com que refletissem sobre as condições estruturais oportunizadas pelos estudantes, os quais mediarão as atividades realizadas pelas pessoas com deficiências. Do mesmo modo, puderam concluir que os estudantes do curso de Educação Física daquela Universidade não estavam preparados para

atender às necessidades no que se refere à facilitação e estimulação do potencial de desenvolvimento desta clientela e sugeriram a necessidade de uma preparação psicológica para o trabalho com a mesma e o aumento do contato do estudante com esta durante seu preparo profissional.

Trevisan (1997), com o objetivo de investigar a pré-escola como contexto de desenvolvimento, no processo interativo da criança com necessidades especiais, tais como, crianças com deficiência física, com Síndrome de Down e com distúrbios de aprendizagem e linguagem associados a uma provável deficiência mental, realizou uma análise do processo de transição ecológica, identificando díadas de interações interpessoais, atividades e papéis vivenciados, bem como a especificidade do ambiente pré-escolar enquanto contexto de desenvolvimento primordial e secundário.

Esta foi uma pesquisa descritiva tendo como paradigma norteador o modelo pessoa-contexto. A população alvo constituiu-se de cinco contextos pré-escolares da rede de ensino, com crianças deficientes matriculadas. Dos contextos A e B fizeram parte crianças com deficiências físicas, do contexto C crianças com Síndrome de Down; dos contextos D e E crianças com distúrbios de aprendizagem ou linguagem associados à possível deficiência mental. A entrevista semi-estruturada com professores foi utilizada como instrumento de medida para a transição ecológica e para as díadas de interações interpessoais. Foram também utilizados a sociometria e a observação indireta com gravação em VT das atividades livres. A especificidade do ambiente pré-escolar foi analisada mediante observação indireta, com gravação em VT das atividades em sala de aula.

A autora concluiu que o contexto pré-escolar constitui-se em um contexto primordial de desenvolvimento, no que se refere a crianças com deficiência física e

aquelas com distúrbio de aprendizagem e de linguagem. Já nos contextos com crianças com Síndrome de Down e com distúrbios de aprendizagem e de linguagem associados a uma provável deficiência mental, as capacidades desenvolvíveis da criança especial não permitiram seu engajamento nas atividades, assim como sua participação, influenciados por efeitos moderadores negativos como ausência de diagnóstico e acompanhamento, não se constituindo em um contexto de desenvolvimento primordial em seu processo de interação e integração social.

O estudo de Vieira (1999) teve como objetivo investigar o processo de desenvolvimento de talentos paranaenses do atletismo.

Por meio de questões norteadoras o autor buscou identificar os atributos pessoais de talentos do atletismo, 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 de talentos. O modelo seguido foi o paradigma bioecológico pessoa-processo-contexto-tempo. Foram utilizados para coleta de dados: ficha do informante, entrevista semi-estruturada e o diário de pesquisa, além de documentos. Participaram do estudo 14 talentos do atletismo, 13 familiares dos talentos, sete técnicos, três diretores da Paraná Esporte e um secretário de esportes.

A análise do tipo categorial, por meio de recortes, enumeração e categorias foi utilizada para interpretação dos dados. O autor afirmou que o processo de desenvolvimento dos talentos do atletismo depende dos atributos pessoais e dos contextos, bem como de suas relações. Percebeu-se que para este contexto particular estudado, o atletismo apresentou-se como uma modalidade que promoveu o desenvolvimento das pessoas que nele se envolveram dando oportunidades para

a melhoria de qualidade de vida e condição social. Entretanto, se apresentou como um esporte totalmente dependente da política do governo estadual e municipal.

Vieira (1999) conclui afirmando acreditar que para ter uma estrutura favorável ao desenvolvimento de talentos esportivos na modalidade de atletismo no Estado do Paraná, que será necessário traçar estratégias políticas conjuntas, do macrossistema (sistema estadual de desenvolvimento de esporte e lazer do Paraná) ao microssistema (nível imediato do talento esportivo em sua realidade), numa relação dinâmica e articulada, na qual o objetivo deverá estar centrado na detecção, promoção e manutenção de talentos do atletismo no Paraná.

Mayer e Krebs (2000) com o objetivo de investigar o comportamento agressivo em 357 escolares, na faixa etária de 7 a 14 anos, de ambos os sexos, em escolas estaduais, municipais e privadas do Ensino Fundamental, no Município de Santa Cruz do Sul – RS, coletaram dados por meio de amostragem probabilística estratificada proporcional, com aplicação de questionário para conhecer a perspectiva dos alunos. O questionário envolveu informações sobre dados sócio-demográficos, agressões sofridas e práticas agressivas.

Os autores constataram que 85% dos alunos sofreram agressões e que a agressão verbal predominou. O momento do recreio é o de maior incidência das agressões e os agressores geralmente são mais velhos. Também foi constatado que existe maior índice de agressividade nas escolas centrais, do que nas de periferia.

Em suas conclusões, eles afirmaram que a agressividade no contexto escolar de Santa Cruz do Sul é uma realidade e propuseram a busca de ações pedagógico-sociais que minimizem este problema. Afirmaram que esta agressividade provavelmente se estende além do microssistema da escola.

É possível perceber que achados como os de Ramalho (1996) e de Mayer e Krebs (2000), ambos pautados na teoria ecológica, trazem pistas para este estudo, pois o primeiro investigou a mesma faixa etária em momento de recreio e o segundo analisou uma manifestação emocional ligada à raiva, o comportamento agressivo. Os estudos de Tolocka *te al.* (1998) e Trevisan (1997) também trouxeram pistas, pois utilizaram a gravação em VT para registro das imagens a serem analisadas, assim como este o fez.

Verificou-se que o estudo das manifestações emocionais no ensino infantil pode ser realizado com base nesta teoria, pois não se pode reduzir o desenvolvimento humano apenas às características da pessoa, mas deve-se, igualmente, considerar influências do ambiente, das outras pessoas contidas neste ambiente e das atividades realizadas. O contexto que se está analisando aqui, segundo Bronfenbrenner (1996) é de suma importância no desenvolvimento da criança. É na creche que a maioria delas inicia sua existência ao sair de casa e se relaciona com pessoas que não da família, relacionamentos estes que são analisados neste estudo. O autor também se refere ao fato de que poucos estudos realizados em creches e pré-escolas se basearam na teoria ecológica.

## **CAPÍTULO 4 – DAS CRECHES ÀS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Para se entender o que ocorre no ensino infantil, faz-se necessário a compreensão destas instituições ao nível do macrossistema, entendendo a sua situação histórica, cultural e social.

Segundo Bassan (1997), as creches começaram a surgir no Brasil, no início do século XX, juntamente com o processo de urbanização e expansão industrial e com o ingresso da mulher no mercado de trabalho, de forma que, naquele momento, seu principal objetivo era o de atender os filhos das mães trabalhadoras, liberando-as para o trabalho fora do lar. A creche nessa época também se preocupava com questões relativas ao combate da pobreza e da mortalidade infantil. O trabalho realizado nessas instituições refletiam uma intenção de reforçar que a mãe deveria estar no lar com os filhos, propagando, assim, a importância da família e fazendo com que essas mães se sentissem culpadas por estarem fora do lar.

De acordo com a mesma autora, as creches no início do século XX tinham um caráter assistencialista e filantrópico, existindo também a preocupação com a alimentação, higiene e segurança física das crianças. Não se pensava em educação e desenvolvimento.

Esse panorama das creches começou a se alterar na medida em que a inserção da mulher no mercado de trabalho era irreversível e crescente. Cada vez mais as mães procuravam pelas creches, inclusive aquelas que não trabalhavam fora do lar. A partir do período pós militar, a abertura de creches foi incentivada, por meio de investimentos governamentais e da preocupação com a educação formal das crianças nas creches. Começou a surgir a preocupação com aspectos

relacionados ao desenvolvimento das crianças, as quais não eram devidamente estimuladas nos ambientes de creche daquela época. A autora ainda explicita em seu trabalho, que no período pós-guerra houve a introdução de discursos psicológicos nos trabalhos das creches, que se preocupavam com o desenvolvimento emocional e as relações sociais e interações das crianças.

No final da década de 70 a creche passou a ser entendida como um direito do trabalhador e não mais como apenas um favor a esse trabalhador; do mesmo modo, passou a ter o seu próprio estatuto, como constatou Barbosa (2000), assegurando, assim, o direito ao atendimento gratuito aos meninos e meninas, desde o nascimento até os seis anos, em creches e pré escolas; a partir daquele momento a Educação Infantil seria direito da criança e dever do estado.

Conforme especificado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCN (1998, v.1) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN Nº. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996 houve a inclusão da Educação Infantil, e a mesma aparece dividida em creches para crianças de 0 a 3 anos e pré escolas para crianças de 5 a 6 anos. A Educação Infantil é considerada a primeira etapa da Educação Básica (título V, capítulo II, seção II, art. 29), tendo como objetivo o desenvolvimento global da criança até os seis anos, tratando, igualmente, da questão da complementariedade dessas instituições com a família.

Um fato importante ressaltado no Referencial Curricular Nacional (1998, v.1) foi a utilização da palavra educação e não ensino, o que denotou uma ampla visão no que se refere aos processos pedagógicos necessários para as crianças de 0 a 6 anos. O governo passou, então, a se responsabilizar por um maior número de creches, ocorrendo, também, um maior envolvimento das famílias.

As creches assumiram a preocupação com o desenvolvimento e a educação da criança, o cuidado para que a mesma se desenvolva em meio atento a tais questões, para que se tornem adultos saudáveis e cidadãos conscientes, conforme afirma Bassan (1997).

Questões relacionadas ao desenvolvimento social começaram a ser priorizadas, por isto foi dada importância especial às questões das interações ou relações interpessoais das crianças nas creches. O Referencial Curricular Nacional (1998, v.1) enfoca que a interação social se apresenta como uma das estratégias mais importantes para a promoção da aprendizagem, cabendo ao professor desenvolver situações de troca entre as crianças, para que as mesmas aprendam a expressar as suas opiniões e a ouvir as necessidades do outro.

A Educação Infantil deve atuar no sentido de promover o desenvolvimento global da criança de 0 a 6 anos, o que já foi citado anteriormente, sem deixar de considerar o período de desenvolvimento em que esta se encontra.

Referente à questão do desenvolvimento infantil, já citada, Pacheco e Dupret (2004), tratam da questão da creche ser ou não referência institucional para o desenvolvimento infantil, com o objetivo de fazer uma reflexão sobre o papel da creche, suas contribuições e limitações para a Educação Infantil, bem como conhecer a visão e as expectativas dos pais a respeito dos serviços oferecidos pela creche. Elas realizaram 819 entrevistas com famílias beneficiárias do Programa Rio-Creches, escolhidas aleatoriamente, moradoras em comunidades carentes. Foi utilizado um questionário fechado abordando as opiniões dos familiares a respeito de diferentes aspectos das condições de serviço da creche. As famílias foram entrevistadas na creche, no horário de saída das crianças.

Os resultados encontrados por estas autoras revelaram que os pais ainda possuem uma visão de creche assistencialista-custodial. Nas considerações finais do estudo, foram feitas algumas reflexões a partir dos resultados encontrados, nos quais citam que para estas famílias, talvez um espaço que mantenha as crianças fora da violência urbana e local, além de bem alimentadas e bem cuidadas, seja suficiente para atender às suas necessidades mais imediatas, especialmente as da mãe trabalhadora, que não pode permanecer em casa e não tem nem com quem e nem onde deixar as crianças.

Entretanto, as autoras atentam para o fato de que além dessas contribuições citadas pelos pais, estes deveriam também se preocupar com a possibilidade de a criança estar em contato com outras pessoas, adultos e crianças, que estimulem suas potencialidades, de ser atendida com carinho e atenção e de receber subsídios que propiciem seu desenvolvimento. Entretanto, para que isso ocorra, tanto a visão dos pais como a dos educadores sobre o que deve ser realizado, oferecido e atendido pela creche deve ser transformada e ampliada.

Concluindo, as autoras acreditam que, embora tenha sido criada fundamentalmente para atender às necessidades políticas e econômicas da sociedade, a creche pode ser um ambiente educativo valorizado, em que o acesso aos bens culturais seja facilitado e oferecido à criança, estimulando seu desenvolvimento.

Segundo Hoffmann e Silva (1995) a ação pedagógica na Educação Infantil deve encorajar a criança a tornar-se gradativamente independente e autônoma em relação aos mais velhos; interagir com os outros (colegas, professora, pais e etc.) e resolver possíveis conflitos; ser curiosa e utilizar a iniciativa própria no objetivo de suas curiosidades; ter confiança e capacidade de formar suas próprias idéias sobre

as coisas e expressá-las com convicção, sem se desencorajar facilmente diante de obstáculos. Desse modo, as autoras ainda defendem que deve-se aceitar as diferenças entre as crianças e propor atividades que ampliem as descobertas das mesmas em todas as áreas do conhecimento.

O Referencial Curricular Nacional (1998, v.1) explicita alguns objetivos gerais a serem seguidos pela Educação Infantil como, por exemplo, propiciar o desenvolvimento da auto confiança da criança, o desenvolvimento da capacidade da criança em expressar emoções, sentimentos, necessidades, desejos e pensamentos, o descobrimento e conhecimento do próprio corpo, desenvolvendo e valorizando cuidados com a saúde e bem estar e o conhecimento de algumas manifestações culturais, valorizando a diversidade.

Importante informar que a Lei Nº. 11.114/05 em seu título III, artigo 6º, delibera: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental.”, sendo que o ensino fundamental teve um ano aumentado, ficando então com nove anos e a Educação Infantil ficou sendo obrigatória para crianças com até 5 anos de idade.

#### ***4.1 - O movimento no Ensino Infantil***

O Referencial Curricular Nacional (1998, v.3) faz referências à importância do movimento e desenvolvimento motor na Educação Infantil. É defendida a idéia de que o movimento não se limita ao deslocamento do corpo no espaço, o movimento envolve uma linguagem que permite a ação da criança no meio físico e a atuação no meio ambiente humano, exteriorizando sua expressividade. Ao se movimentarem, as

crianças se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas, sendo que esse repertório varia de acordo com as peculiaridades de cada cultura.

Segundo Gallahue e Ozmun (2001) o termo movimento se define como a alteração real e observável na posição de qualquer parte do corpo e é o ato culminante dos processos motores subjacentes.

Para Oliveira e Manoel (2005) a capacidade de se movimentar é essencial para a interação apropriada do ser humano com o meio em que vive, seja ele físico ou social. Por isso muitos profissionais, de distintas áreas, como pediatria, psicologia, pedagogia e profissionais de Educação Física, têm interesse pelo movimento e desenvolvimento motor.

Informações acerca dos prejuízos causados pela contenção motora podem ser vistas no Referencial Curricular Nacional (1998, v.3); nele se afirma que a criança quando é impedida de movimentar-se, pode ficar impaciente e até com problemas de aprendizagem, pois sabe-se que essa contenção pode dificultar a capacidade de atenção e concentração da criança, ao contrário do que acreditava-se, de que o movimento seria o causador da baixa concentração e atenção da criança.

Ao refletir sobre as informações a respeito da questão da movimentação na Educação Infantil, principalmente a questão da contenção do movimento, percebe-se a importância da presença de um profissional de Educação Física em instituições de Educação Infantil, onde tal atuação ainda não é obrigatória.

Porém, esta problemática da contenção de movimento tem relação direta com o macrossistema em questão neste estudo. De acordo com Ferreira Neto (2001) as sociedades ocidentais industrializadas, das quais o Brasil faz parte, passaram e estão passando por significativas mudanças nas últimas décadas, o crescente

fenômeno de urbanização, sedentarização progressiva da vida humana, aumento do tráfego de automóveis e diminuição de espaços e equipamentos municipais destinados às crianças, reflete no fato de que cada vez mais as crianças minimizam a prática de atividades que envolvam movimentação.

O autor também se refere ao problema do aumento da violência urbana que os cidadãos vivem de forma generalizada nos dias atuais e que interfere nas brincadeiras das crianças nas ruas, fazendo com que, cada vez mais, elas se dediquem às atividades dentro do ambiente do lar, como televisão, computador, vídeo game, dentre outros.

Esta situação merece atenção, pois a cultura das brincadeiras de rua, segundo Ferreira Neto (2001), é fundamental no processo de desenvolvimento da criança. Entretanto, este espaço potencial de jogo está em desaparecimento progressivo na cultura lúdica infantil.

Reforçando o ponto de vista sobre a Educação Física na Educação Infantil, o estudo de Ayoub (2001) trata da questão da formação do profissional que desenvolve atividades motoras na creche; ela afirma que existem estudos que propõem que o professor generalista desenvolva as diversas atividades curriculares; existem outros estudos que propõem uma organização curricular mais próxima do modelo escolar, centrado em disciplinas, aparecendo, então, juntamente com o professor generalista, o especialista (como o profissional de Educação Física, por exemplo). Este modelo *escolarizante*, como chamou a autora, vem acompanhado de críticas à organização do currículo em disciplinas, organização esta que no Brasil é mais encontrada em instituições particulares de ensino, nas quais existe a preocupação de preparar a criança para o Ensino Fundamental e até para o mercado de trabalho.

Ela também se refere à importância de realizar um trabalho em parceria nas creches e pré-escolas em que atuam profissionais de diferentes áreas, para que o trabalho não se torne fragmentado, uma vez que a construção de um vínculo afetivo entre a criança pequena e o professor demanda tempo e se ocorrem mudanças excessivas de professores e/ou atividades durante a rotina diária de trabalho, a criança pode se sentir desconfortável e ansiosa, o que pode dificultar as relações educativas.

A autora discute a importância da Educação Física nestas instituições; afirma que a criança é sinônimo de movimento, por meio do qual ela descobre a si mesma, ao outro, ao mundo à sua volta e suas múltiplas linguagens. A Educação Física deve proporcionar à criança a possibilidade de brincar com a linguagem corporal, evitando uma atitude de abandono pedagógico e criando situações nas quais a criança entre em contato com diferentes manifestações da cultura corporal, sobretudo aquelas relacionadas aos jogos, brincadeiras, ginástica, dança e atividades circenses, não esquecendo da dimensão lúdica como elemento essencial para a ação educativa na infância.

Após suas reflexões, Ayoub (2001) conclui afirmando acreditar que a presença do profissional de Educação Física na Educação Infantil pode colaborar muito positivamente na educação das crianças, desde que essa presença aconteça mediante o desenvolvimento de trabalhos em parceria e que veja a criança no tempo presente, como uma pessoa em desenvolvimento e não como futuros adultos no mercado de trabalho.

Tani (2001) discute a pesquisa e produção de conhecimento sobre a Educação Física na Educação Infantil, afirmando que em princípio, todas as pesquisas possíveis e necessárias em relação à Educação Física no Ensino

Fundamental e Médio também o são em relação à Educação Infantil, porém, esta última envolve algumas peculiaridades. A principal se deve ao seu *status* no contexto educacional (um conjunto integrado de atividades e não de disciplinas curriculares) que tem implicações importantes para a Educação Física, remetendo à discussão sobre a distinção entre esta e a atividade física. Para o autor para que uma atividade física seja considerada Educação Física, deve existir uma intencionalidade e um projeto pedagógico subjacente, assim como uma integração a um objetivo maior da educação como um todo.

Ele faz algumas considerações sobre um projeto pedagógico que confira o *status* de atividade curricular à atividade física, sem lhe atribuir a identidade de uma disciplina curricular, porém, devidamente identificada com a escolarização, por exemplo, se o desenvolvimento das capacidades de agir, pensar, comunicar, expressar e interagir socialmente fossem o pilar desse projeto pedagógico macroscópico da Educação Infantil, poderia ser atribuída à Educação Física a função de garantir, por meio da atividade física, o desenvolvimento ótimo do potencial motor das crianças, melhorando a sua capacidade de se movimentar. Ele ainda cita que o movimento é o elemento fundamental que possibilita a interação de ser humano com o meio ambiente e, portanto, o seu desenvolvimento inadequado tornaria a educação da criança seguramente incompleta.

O autor afirma também que se pode atribuir à Educação Física a responsabilidade de possibilitar à criança o acesso à cultura de movimento, para dela participar, usufruir e construir no sentido de sua ampliação e enriquecimento e que é um objetivo muito importante de qualquer processo educacional, atender adequadamente às necessidades biológicas, psicológicas, sociais e culturais das

crianças; para isto é de suma importância, identificar as suas necessidades em cada estágio de desenvolvimento.

No que se refere ao conteúdo programático a ser desenvolvido na Educação Infantil, o autor acredita que este deve estabelecer relação entre atividades ou tarefas e o significado que as crianças lhe atribuem, significado este que varia conforme o contexto sócio-cultural e histórico em que nasceu, cresceu e se desenvolveu. Dependendo do significado que a criança atribui a determinada tarefa, o seu envolvimento, motivação e dedicação para com a sua aprendizagem variam radicalmente. Por isto, pesquisas sobre a definição de uma seqüência de conteúdos, devidamente estruturada em termos das necessidades, expectativas e interesse da criança, se faz muito importante para a Educação Física na Educação Infantil.

Tani (2001) conclui afirmando que há uma necessidade urgente de pesquisas que forneçam conhecimentos e instrumentos didáticos-pedagógicos que orientem a tomada de decisão dos professores, ou seja, conhecimentos que possam auxiliar, de forma concreta, a prática pedagógica.

#### ***4.2 - As rotinas e o Ensino Infantil***

Outra questão a ser levantada em relação às creches e pré-escolas se refere ao trabalho pedagógico realizado no dia a dia da maioria dessas instituições. Conforme se pode constatar no trabalho de Barbosa (2000), a maioria das instituições de Educação Infantil realiza o seu trabalho com as crianças por meio das chamadas rotinas. De um modo geral essas rotinas são instrumentos pedagógicos de controle do tempo, do espaço, das atividades e dos materiais e tem a função de padronizar o dia a dia das crianças e dos profissionais em creches e pré-escolas.

Porém, na maioria das rotinas, existe a ausência de um espaço para reflexão, pois elas estão intimamente ligadas a rituais, hábitos e tradições. A idéia da repetição é muito marcante no desenvolver das rotinas diárias das instituições de Educação Infantil, o que traz resistência ao novo, impedindo as crianças de criarem.

Esta autora também constatou que, geralmente, as rotinas não são discutidas em momentos de reuniões pedagógicas, por exemplo, na maioria das instituições ela é adotada em sua forma altamente padronizada e sem modificações, sem a inclusão de momentos que propiciem o exercício da criatividade das crianças, pois acredita-se que, desse modo, a disciplina estará mais facilmente garantida.

Essa forma de trabalho pedagógico adotado em instituições de Educação Infantil afeta a questão do trabalho com o movimento e desenvolvimento motor dessas crianças, pois o momento do dia destinado para o trabalho motor está incluído na rotina e, sendo assim, o problema da repetição, da falta de reflexão no que está sendo realizado, da padronização e da normatização presente nas rotinas se reflete no trabalho motor.

Abordou-se neste capítulo questões relativas às creches e pré-escolas. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996 houve a inclusão da Educação Infantil, onde a mesma foi considerada a primeira etapa da Educação Básica, tendo como objetivo o desenvolvimento global da criança até os seis anos, incluindo desta forma o desenvolvimento emocional, importante para o processo de aprendizagem da criança, pois manifestações emocionais exaltadas no ambiente de creches e pré-escolas podem trazer problemas e com a Lei nº 11.114/05, título III, artigo 6º, que deliberou a entrada das crianças com 6 anos de idade no Ensino Fundamental, que passou a ter nove anos.

Também tratou-se da estruturação da rotina dos serviços prestados no dia a dia das creches que, muitas vezes, traz a falta de oportunidade de movimento para a criança, o que pode acarretar em manifestações de comportamentos indesejáveis, uma vez que o movimento é muito importante para a criança nesta faixa etária. De acordo com Ayoub (2001), a criança é sinônimo de movimento, sendo que a falta deste pode torná-la impaciente e até com problemas de aprendizagem, devido à diminuição da capacidade de atenção e concentração, além de prejudicar o seu desenvolvimento motor.

Ao pensar na problemática aqui apresentada, percebe-se a importância da presença de um profissional de Educação Física em instituições de Educação Infantil e de se realizar mais estudos abordando este tema, o qual envolve características do desenvolvimento motor, cognitivo, social e emocional da criança.

## **CAPÍTULO 5 - METODOLOGIA**

### **5.1 - Classificação do estudo**

Trata-se um estudo descritivo, com análise qualitativa, conforme indicações de Minayo *et. al.* (1994), que adotou como base o paradigma bioecológico de Bronfenbrenner, para observar um fenômeno em contextos diferentes. Os dados para este estudo foram coletados por meio de pesquisa de campo, a qual segundo Lakatos e Marconi (1985) objetiva o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros, focando à compreensão de aspectos da sociedade.

### **5.2 - População estudada**

A pesquisa de campo foi realizada na instituição de ensino de educação infantil PRODECAD/UNICAMP (Programa de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente), tendo como principais microssistemas de análise deste estudo, as aulas de Educação Física e os momentos de atividades motoras livres.

A população participante da pesquisa foi composta por trinta crianças de duas turmas da instituição, na faixa etária de 5 a 6 anos, de ambos os sexos, participantes regulares das atividades da creche.

A escolha das crianças para realização da pesquisa de campo, foi feita a partir de salas de aula com horários de acordo com a disponibilidade de horário do pesquisador para realizar as observações.

### **5.3 - Recursos e estratégias utilizadas para a observação**

A coleta de dados para este estudo foi obtida pela técnica de observação sistemática, que segundo Rey (1987) deve requerer muito rigor para que não fuja da cientificidade; deve ser sagaz e permitir clara distinção do que é realmente relevante. Deve ser precisa e metódica, porém, analítica. Exige curiosidade e paciência do observador, o qual deve ser também imparcial; a observação tem que estar livre de preconceitos e de idéias fixas.

O registro das observações foi feito mediante anotações em uma ficha de diário de campo, seguindo orientações de Faria Jr. *et al.* (1987), identificando as atividades realizadas em aulas de Educação Física e atividades motoras livres, os objetivos, as estratégias e reações dos alunos durante as mesmas. A observação em diário de campo possui objetivos de identificar, medir ou avaliar fenômenos por descrição, classificação ou ordenação sem afetar o fenômeno a ser observado. Para esses autores, a observação sistemática é uma técnica aplicável à investigação científica, na medida em que serve para um objetivo formulado de pesquisa; é sistematicamente planejada e registrada.

Sobre o diário de campo, Minayo *et al.* (1994) afirmam que este é pessoal e intransferível, o pesquisador se debruça sobre ele construindo detalhes que somados vão congregam os diferentes momentos da pesquisa. O diário demanda um uso sistemático e quanto mais rico for em anotações, maior será a contribuição à descrição e análise do objeto estudado.

Para Faria Jr. *et al.* (1987) o observador necessita elaborar um plano específico, estabelecendo os aspectos das atividades do grupo que são mais significativos para o registro. Com o objetivo de tornar mais eficaz a observação, os

autores sugerem que seja criada uma ficha, com um sistema de categorias para tal análise e registro do que se observa. Essa ficha ajuda a tornar mais exata a observação, uma vez que leva o observador a considerar as mesmas dimensões do fenômeno cada vez que ele ocorre. A sistematização da ficha de diário de campo pode ser vista no apêndice A.

Esta observação ocorreu três vezes na semana, sendo duas delas durante aulas de Educação Física; foi observada uma aula semanal de cada turma, as quais ocorriam em horários diferentes; e a outra no momento de atividades motoras livres; momento este em que as duas turmas observadas estavam juntas, durante o período de um semestre letivo.

Além disto, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, seguindo orientações de Lüdke e André (1986), com os pais ou responsáveis pelos participantes, dentro da própria instituição, na chegada ou saída dos alunos. O modelo da entrevista semi-estruturada pode ser visto no apêndice B.

Para a realização da observação das relações interpessoais foi utilizada como base a Teoria Ecológica de Bronfenbrenner (1996). Os dados foram coletados por meio de três filmagens, sendo duas durante aulas de Educação Física e outra durante momento de atividades motoras livres, utilizando-se de duas câmeras de uso doméstico, fixas em tripés, colocadas em duas diagonais opostas do espaço de observação, o qual foi previamente demarcado. Estas três filmagens ocorreram após dois meses e 15 dias do início das coletas com diário de campo, para que as crianças tivessem tempo de interagirem entre si.

A observação de duas aulas de Educação Física por semana, se deve ao fato de que as 30 crianças participantes do estudo são de turmas distintas e, conseqüentemente, os horários das aulas de cada turma são diferentes, porém, o

horário e o local do momento de atividades motoras livres coincide, neste caso foi realizada uma observação semanal deste. A faixa etária das turmas é a mesma.

#### ***5.4 - Inserção ecológica da pesquisadora***

Foi realizado um primeiro contato com a coordenadora pedagógica da instituição a fim de obter autorização para realização do estudo na mesma. Após isto iniciou-se uma pesquisa sobre as turmas existentes na faixa etária alvo do estudo e respectivos horários. Foram escolhidas duas turmas com a mesma faixa etária e características bastante semelhantes, cujos horários coincidiam com os da pesquisadora.

O estudo consistiu de observação não participante, sendo que no início da inserção ecológica as crianças se apresentaram curiosas em saber quem era aquela pessoa nova em seu ambiente, observavam bastante, se mostravam resistentes ao contato, principalmente o físico; perguntavam o nome da pesquisadora, se ela iria ministrar aulas, dentre outros questionamentos. Porém, com o passar do tempo, aproximadamente um mês após a inserção, as crianças já estavam habituadas a presença dessa nova pessoa, sabendo seu nome, quando iria estar presente e também se mostravam menos resistentes ao contato físico, a maioria delas já abraçava a pesquisadora.

Ao final do período de observação a relação entre pesquisadora e crianças já estava totalmente diferente daquela do início, as crianças demonstravam gostar da pesquisadora, todas elas cumprimentavam e abraçavam a mesma. A última visita à instituição coincidiu com o dia em que elas estavam assinando as camisetas umas das outras como recordação dos colegas, várias crianças pediram para que a

pesquisadora assinasse as respectivas camisetas. Enfim, foi construída uma relação amistosa e agradável durante o processo de observação das crianças.

### **5.5 - Contextualização do estudo**

Foram observados diretamente dois microssistemas, aulas livres e aulas de Educação Física, bem como a influência de outros microssistemas sobre estes (mesossistemas e exossistema), que foram observados por meio de entrevistas com os pais ou responsáveis. O microtempo foi analisado por um corte transversal, com uma filmagem realizada em um momento de atividades motoras livres das crianças na instituição, após dois meses de observação mediante diário de campo. A análise do mesotempo ocorreu pela observação de 17 sessões de atividades motoras livres e 25 aulas de Educação Física. Para verificar o macrossistema em que o ensino infantil está inserido, foi realizado um levantamento teórico sobre a origem e objetivos das creches e instituições de ensino infantil, localizando a cultura em que se inserem, conforme exposto no capítulo 4.

### **5.6 - Considerações éticas**

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), por meio do parecer número 221/2005, o qual pode ser visto no anexo A.

O termo de autorização para realização do estudo na instituição pode ser visto no apêndice C e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos pais ou responsáveis, se encontra no apêndice D.

## **CAPÍTULO 6 - RESULTADOS**

Neste capítulo constam os resultados da coleta de dados mediante registro em diário de campo de 42 sessões de atividades motoras, sendo 17 de momentos livres e 25 de aulas de Educação Física, de três registros em VT, sendo dois de aulas de Educação Física e outro de uma sessão de atividade motora livre e de dados coletados em entrevista com os pais ou responsáveis das crianças. A amostra deste estudo foi de 30 crianças entre 5 a 6 anos de idade.

A apresentação e análise dos dados foram realizadas em relação aos locais de ocorrência das sessões, ao número de sessões observadas (mesotempo), às atividades realizadas, materiais utilizados, papéis sociais representados e relações interpessoais estabelecidas entre as crianças (propriedades do microssistema).

### ***6.1 - Dados registrados no diário de campo***

Nas duas primeiras semanas de observação, em Agosto de 2005, as aulas de Educação Física ainda não haviam retornado porque neste período ocorreram reuniões de planejamento. Nos dias 03 de Outubro e 07 de Novembro de 2005 não houve aulas de Educação Física, pois a professora teve faltas justificadas por motivo de saúde, bem como nos dias 31 de Outubro, 01, 14 e 15 de Novembro, os quais foram feriado.

#### *Atividades motoras livres:*

Nos momentos de atividades motoras livres, as crianças podiam realizar as atividades que desejassem (algumas eram proibidas pela professora por motivo de

segurança das crianças), utilizando materiais variados (não estavam disponíveis todos os materiais que a instituição possui). O local de realização destas atividades variou entre o pátio externo da entrada do prédio da instituição, o pátio externo na lateral do prédio e o *playground*. A professora determinava os locais de realização das atividades.

Em 14 sessões de observação, em dias diferentes, ocorreram atividades no pátio de entrada do prédio, o qual possui dimensões bastante amplas e no pátio lateral do prédio, que é de dimensões médias. A média de crianças que participaram nas atividades listadas a seguir foi 6; exceto no banho de esguicho, onde todas as crianças participaram; em se tratando de atividades motoras livres, esta participação foi espontânea e algumas crianças participaram em mais de uma atividade. Foi observada a manifestação de alegria pelos risos e expressões faciais a ela característica, em todas as atividades citadas abaixo. As atividades nestes locais que se repetiram em mais de uma sessão foram:

- rolar pneu: nesta atividade somente meninos participaram;
- casinha: nesta atividade prevaleceu a participação de meninas, somente um menino participou em uma sessão; foram utilizadas bonecas, ursinhos de pelúcia e brinquedos que simulavam utensílios domésticos como, baldinho, panelinha, talheres e etc., em uma sessão houve a manifestação de raiva por disputa de material, pois duas meninas queriam a mesma boneca; após a professora conversar com uma delas, a situação foi resolvida e elas voltaram a brincar, depois de aproximadamente 15 minutos; em uma outra sessão houve manifestação de tristeza por uma menina, quando uma colega não quis brincar com ela, houve a representação dos papéis sociais de mãe e filhas, no momento em que estavam realizando esta atividade as crianças diziam ser mães e filhas;

- jogar futebol: somente meninos participaram, apenas uma vez observou-se manifestação de excitação, pois nesta ocasião as crianças comemoraram um gol efusivamente, aos gritos e por duas vezes ocorreram manifestações de tristeza, por meio do choro, pelo fato de duas crianças, em sessões diferentes, terem se machucado levemente, sendo que logo voltaram a jogar; houve a representação do papel social de jogador de futebol, as crianças comemoravam os gols de forma semelhante a de alguns jogadores conhecidos mundialmente;
- corrida de carrinhos de brinquedo: foram utilizados carrinhos e caminhões de brinquedo; prevaleceu a participação de meninos, foi observada a representação do papel social de motorista;
- pega-pega: ocorreu a manifestação emocional de raiva, quando duas crianças se desentenderam e chegaram a ameaçar dar chutes uma na outra; não houve intervenção da professora, pois rapidamente elas se entenderam e a agressão não chegou a ocorrer.
- pular corda;
- brincar de cozinhar: foram utilizados baldinhos, pazinhas, rastelos, areia, dentre outros; foi observada a representação do papel social de cozinheiro, as crianças diziam estar preparando pratos em um restaurante ou mesmo em sua suposta casa;
- brincar em círculo com brinquedos: foram utilizados brinquedos variados, dentre estes havia um recipiente plástico que se assemelhava a um baldinho, a surpresa foi manifestada pela atenção e curiosidade das crianças para com os brinquedos que utilizavam, os quais pareciam ser algo novo ou diferente para elas.

As atividades que não se repetiram foram:

- empinar pipa;
- jogar basquete: uma bola de borracha foi utilizada como material, foi observada a representação social do papel de jogador;
- ovo-choco: o material utilizado para representar o ovo foi uma bolinha de papel amassado;
- brincar de desfile de modas: ocorreu em uma sessão que foi registrada em VT, somente meninas participaram, elas estilizavam as próprias roupas, dobrando as mangas das blusas e calças, houve a representação do papel social de *Top Model*, pois as crianças diziam estar em um desfile de modas e diziam nomes de *Top Models* conhecidas;
- banho de esguicho: foi utilizado um chuveiro, acoplado no teto do pátio e todas as crianças que estavam presentes no dia em que esta atividade ocorreu, participaram;
- subir em árvore: foi observada a manifestação de nojo, quando duas meninas acharam uma borboleta morta na árvore, pegaram e começaram a mostrar para os colegas, alguns deles (três) mostraram semblante de repulsa e se afastaram;
- “cabo-de-força”: foi utilizada uma corda na atividade.

Três sessões de atividade motora livre ocorreram no *playground*, área externa com piso de areia, localizada no fundo do prédio, que contém equipamentos construídos de madeira, como gangorra, balanço, duas casinhas de madeira e ponte em miniatura. A média de crianças que participaram em cada atividade foi de 6, sendo que algumas participaram em mais de uma atividade. A alegria foi observada pelos risos e expressões faciais a ela associadas nas atividades citadas abaixo. As atividades realizadas nestas três sessões não variaram muito:

- brincar nos equipamentos do *playground*: os materiais utilizados foram os que o ambiente continha, houve uma ocorrência de manifestação de surpresa, as crianças se mostraram muito atentas e curiosas quanto ao equipamento recém adquirido, casinha de madeira, todos queriam brincar no mesmo;
- casinha: somente meninas participaram e utilizaram apenas bonecas como material, elas representaram os papéis sociais de mãe e filha, os quais foram observados pela fala das próprias crianças;
- brincar de cozinhar: os materiais utilizados foram, baldinho, pazinha, rastelo, areia e folhas de árvore, observou-se a representação do papel social de cozinheiro, as crianças diziam estar preparando um prato em um restaurante;
- rolar pneu;
- brincar de carrinho: foram utilizados carrinhos e caminhões de brinquedo e apenas meninos participaram, houve a representação do papel social de motorista;
- pega-pega: observou-se a representação do papel social de fugitivos e perseguidores.

O Tabela 1, que segue, ilustra uma síntese dos resultados das coletas de dados apresentados acima, referente aos momentos de atividades motoras livres.

**Tabela 1: Informações referentes às sessões de atividades motoras livres – 12 sessões**

Local de realização da sessão	Pátios externos do prédio da instituição (da entrada e lateral)	Playground
Número de sessões realizadas no local (mesotempo)	14	3
Atividades realizadas e materiais utilizados (elementos do microsistema)	Rolar pneu; casinha (bonecas, ursinho de pelúcia e brinquedos que simulavam utensílios domésticos); futebol; corrida de carrinho (carrinhos e caminhões de brinquedo); pega-pega; empinar pipa; jogar basquete (bola de borracha); ovo-choco (bola de papel amassado); fazer comidinha (baldinho, pazinha, rastelo e areia); brincar em círculo (brinquedos variados, baldinho); desfile de modas e banho de esguicho (chuveiro); subir em árvore; pular corda; “cabo-de-força.	Brincar nos equipamentos do playground (balanço, gangorra, casinhas de madeira e ponte de madeira em miniatura); rolar pneu; casinha (bonecas); corrida de carrinhos (carrinhos e caminhões de brinquedo); pega-pega; fazer comidinha (baldinho, pazinha, rastelo e areia).
Emoções vivenciadas	Alegria; surpresa; tristeza; excitação; raiva e nojo	Alegria e surpresa
Papéis sociais representados	Mãe; filha; jogador, cozinheiro, Top Model e motorista	Mãe, filha, motorista, fugitivo e perseguidor
Relações interpessoais em predominância	Participação conjunta	Participação conjunta

Nos momentos de atividades motoras livres observadas, 12 dias estavam ensolarados, 14 estavam parcialmente nublados e um dia estava nublado.

Observou-se que a manifestação emocional predominante foi a alegria, pois esta ocorreu em todas as atividades realizadas nos momentos de atividades motoras livres, pelos risos e expressões faciais a ela característica. Houve representação de papéis sociais, nos quais predominaram os de membros de uma família, mãe e filho(a).

### *Aulas de Educação Física:*

O local de realização das 25 aulas de Educação Física observadas variou entre os pátios externos da instituição, a sala de aula, pátio coberto no fundo do prédio, Praça-da-Paz, o Instituto de Biologia e um lago que existe no Campus, bem próximo à instituição, sendo que predominaram as aulas nos pátios externos (da entrada e lateral). As aulas foram ministradas por professoras graduadas em Educação Física, contratadas pela instituição.

Das 25 aulas, 16 ocorreram nos pátios externos (da entrada e lateral) da instituição, locais de dimensões amplas. Todas as crianças participaram das atividades propostas sem reclamar das mesmas, apenas em duas atividades, duas crianças não participaram, sendo retiradas pela professora por indisciplina e, em consequência disto, manifestaram tristeza, observada através de expressões faciais de choro. Observou-se a manifestação de alegria pelos risos e expressões faciais, características a ela nas atividades abaixo relacionadas. O estilo de ensino adotado pelas professoras, que predominou no decorrer destas atividades, foi o comando, diretivo, no qual, segundo Pangrazi (1981) e Faria Júnior (1987), a professora dita as instruções do que deve ser feito e as regras durante a realização da atividade, apenas em uma aula foi adotado o estilo exploração ilimitada ou livre. Algumas atividades se repetiram no decorrer destas 16 aulas:

- alongamentos de vários segmentos corporais;
- estafeta centopéia: utilizou-se colchonetes na atividade;
- estafeta com bexiga: os materiais utilizados foram os colchonetes, bexigas e folhas de jornal; algumas crianças demoravam a sentar na bexiga e demonstravam semblante preocupado, mostrando medo, também observou-se a

manifestação de excitação; ao estourar a bexiga as crianças se mostravam eufóricas e até gritavam.

- estourar a bexiga: bexigas e barbantes foram utilizados para amarrar a bexiga nos tornozelos; observou-se manifestação de tristeza por meio de choro, quando uma criança estourou sua bexiga antes do tempo determinado pela professora;
- pular corda;
- passar por arcos e rolar: foram utilizados arcos e colchonetes na atividade, houve manifestações de excitação, quando elas gritavam efusivamente ao conseguir realizar o rolamento;
- brincar com o arco;
- esconder a bolinha: o material utilizado foi uma bola pequena de plástico; observou-se manifestação de tristeza, uma criança ficou em um canto sozinha com semblante choroso, pois disse não ter sido chamada para brincar, mas ela foi;
- rolamento de frente: utilizou-se colchonetes na atividade; foi observada manifestação de surpresa, ao observarem atentamente os colegas realizarem o rolamento;
- iniciação ao rolamento de costas: o material utilizado foi o colchonete, as crianças manifestaram surpresa pelos olhares atentos quando os colegas realizavam o movimento;
- estafetas: foram utilizados arcos, giz, bola, pneus e folhas de jornal. Em uma aula em que estava sendo realizada esta atividade uma menina caiu quando estava correndo e chorou um pouco, manifestando tristeza; ela não se machucou.

- deslocamento em duplas com os tornozelos amarrado: o barbante que amarrava os tornozelos machucou um pouco, porém isto não atrapalhou a participação das crianças;
- pegar o lixo das bexigas estouradas;
- pega rabo: utilizou-se fitas de cetim para representar os rabos;
- fazer bolhas de sabão: os materiais utilizados foram, copo, canudo, água e detergente;
- pega-pega tradicional, na linha, “americano” e “estátua”; pega-pega com arcos e “pega-agacha”: nestas atividades percebeu-se a representação dos papéis sociais de fugitivos e perseguidores;
- trocar de arco: houve manifestação de nojo, quando uma menina pegou uma minhoca do chão e várias crianças demonstraram expressão facial de repulsa;
- passar o choque: observou-se tristeza, quando as crianças perdiam ficavam chateadas, com semblante choroso e raiva, ficaram bastante bravos e reclamaram com um colega que não estava colaborando com a o grupo durante a atividade, isto ocorreu nas duas vezes, em aulas distintas em que a atividade foi realizada, porém, não foi com as mesmas crianças;
- pega-pega em pares: manifestações de tristeza ocorreram, quando dois alunos foram retirados da atividade por indisciplina, eles ficaram com semblante de choro;
- alerta: o material utilizado foi uma bola, a emoção manifestada foi a tristeza, pois dois alunos foram retirados da atividade por indisciplina e ficaram com semblante choroso;
- corrida dos bichos; observou-se manifestações de tristeza, quando uma menina caiu acidentalmente e chorou; ela não se machucou;

- adivinhar de quem é a voz: utilizou-se uma venda para os olhos;
- caça-ao-tesouro: os materiais utilizados foram, garrafa plástica e tubinhos de plástico; houve manifestação de tristeza, quando um menino chorou por ter que dar explicações para a professora sobre um desentendimento, em que chutou um outro menino; a situação se resolveu com a intervenção da professora, que conversou com eles;
- gato e rato: atividade em círculo, os alunos ficam de mãos dadas, um aluno fica do lado de fora do círculo e tem que pegar um outro aluno que estará do lado de dentro do círculo, podendo ambos inverter as posições com a ajuda dos colegas de mãos dadas, que abrem espaço.
- corrida dos números: o material utilizado foi uma bola; a tristeza era observada quando as crianças não conseguiam chegar primeiro para pegar a bola; elas demonstravam um semblante de choro;
- estourar bexigas com água;
- desenhar o corpo do colega no chão: utilizou-se giz para o desenho;
- desenhar livremente no chão, o giz foi utilizado como material;
- jogar futebol: o material utilizado foi a bola e somente os meninos participaram; um garoto manifestou raiva, ao expressar um semblante fechado, bravo, quando a equipe adversária marcou um gol; observou-se a representação do papel social de jogador de futebol;
- casinha: foram utilizadas bonecas e ursinhos de pelúcia como materiais e somente as meninas participaram; houve representação social dos papéis de mãe e filha.

Outras aulas ocorreram na sala de aula, local de dimensões pequenas. A participação das crianças nestas atividades novamente ocorreu sem reclamações e com adesão quase sempre total. A manifestação emocional de alegria foi observada pelas expressões associadas a ela e risos, em todas as atividades citadas a seguir. O estilo de ensino adotado pelas professoras no decorrer destas aulas foi diretivo. Algumas das atividades ocorreram em mais de uma aula:

- movimentar partes do corpo do colega, em duplas; relaxamento e alongamento: nestas atividades os materiais utilizados foram colchonetes e som;
- gato-mia: o material utilizado foi a venda, pois um aluno é vendado e, deste modo, tem que achar um colega e adivinhar quem é somente pelo som da voz;
- dança-da-cadeira: observou-se manifestações de tristeza, pois ao sair da atividade, as crianças ficavam com semblante triste, de choro, porém, rapidamente voltavam a sorrir e cantar, observando os colegas brincarem; houve representações sociais de dançarinas, observadas em algumas meninas;
- massagem com bolinha, em duplas: os materiais utilizados foram o colchonete e a bolinha, observou-se a representação do papel social de massagista;
- movimentar partes do próprio corpo, a professora indicava: utilizou-se colchonetes.

Apenas duas aulas ocorreram no pátio coberto nos fundos do prédio, local de dimensões médias. Novamente as crianças tiveram participação total nas atividades e não reclamaram durante a realização das mesmas. A alegria foi observada em todas as atividades abaixo relacionadas, pelos risos e expressões faciais alegres. O estilo de ensino adotado pela professora no decorrer desta aula foi diretivo. As atividades realizadas foram:

- estafetas: os materiais utilizados foram, garrafa plástica de 2L, copo, balde, água, folhas de jornal, bexigas e pneus. Em uma aula em que esta atividade estava sendo realizada duas meninas brigaram por causa do lugar na fila, uma empurrou a outra que estava no seu lugar, deste modo, observou-se manifestação de raiva; a professora apenas conversou com as duas e elas se entenderam.
- trocar de lugar em grupos: utilizou-se bolas de plástico de diferentes cores;
- salada-de-frutas: o material utilizado foi o giz, para marcar os lugares no chão;
- brincar com bolha de sabão: foram utilizados como materiais copos, água, detergente e canudos.

Uma aula ocorreu na Praça-da-Paz, local amplo, arborizado, localizado no Campus da UNICAMP, bem próximo à creche; todas as crianças realizaram as atividades propostas mostrando interesse, sem reclamações; novamente a alegria foi observada nas atividades abaixo, pelos risos e expressões faciais características a ela e o estilo de ensino adotado pela professora no decorrer desta aula também foi diretivo. Atividades realizadas:

- pega-pega “americano”: houve representações sociais de fugitivos e perseguidores;
- esconde-esconde;
- achar a bolinha: o material utilizado foi uma bola pequena de plástico. Observou-se manifestações de excitação por meio gritos de alegria e euforia nas três atividades descritas acima.

Outra ocorreu no Instituto de Biologia da UNICAMP, nas árvores de amora, localizadas em um amplo gramado. As crianças foram até o local de ônibus (circular interno da Universidade). Todas as crianças participaram da atividade proposta sem

reclamar, demonstrando muito interesse na mesma. A alegria foi observada pelos risos e expressões faciais a ela associadas durante a atividade abaixo citada. O estilo de ensino nesta aula foi a exploração limitada, o qual segundo Pangrazi (1981) e Faria Júnior (1987), a professora dita algumas regras e instruções do que deve ser feito, de modo que os alunos possam criar, porém, com algumas limitações. A atividade realizada neste local foi:

- quando chegaram ao local, as crianças receberam algumas instruções sobre como se portar e como colher as frutas, ficando então livres para colher as amoras, comê-las e também podiam pegar um pouco para levar para casa, utilizaram-se sacolas e recipientes plásticos para guardar as frutas; ocorreram manifestações de surpresa, quando viram um inseto que não costumam ver, mostraram bastante interesse neste, observavam curiosamente; observou-se a representação dos papéis sociais de agricultores, colhedores de frutas.

E uma outra ocorreu em um lago do Campus da Universidade, no qual existem peixes e que está localizado bem próximo à instituição. As crianças foram até o local a pé. Todas as crianças participaram das atividades propostas. A manifestação de alegria foi observada pelas expressões à ela relacionadas durante toda a aula. O estilo de ensino adotado aqui foi novamente a exploração limitada (PANGRAZI, 1981 e FARIA JÚNIOR, 1987). As atividades realizadas foram:

- alimentar os peixes com pão picado: observou-se manifestação de surpresa, pois ao verem os peixes se alimentando, as crianças se mostraram muito atentas e curiosas, elas até expressavam isto verbalmente;
- observar e colher algumas plantas que existem no local: foi observada a representação do papel social de agricultor, ao colherem algumas plantas do local.

O Tabela 2 a seguir apresenta a síntese dos resultados da coleta de dados.

**Tabela 2: Informações referentes às aulas de Educação Física – 25 aulas**

Local de realização da aula	Número de aulas realizadas no local (meso-tempo)	Atividades realizadas e materiais utilizados (elementos do microsistema)	Emoções vivenciadas	Papéis sociais representados	Relações interpessoais em predominância
Pátios externos (lateral e da entrada)	16	Alongamento; estafeta centopéia (colchonete); estafeta com bexiga (bexiga e colchonete); estourar bexiga (bexiga e barbante); pular corda; passar por arcos e rolar (arco e colchonete); brincar com arco; esconder a bolinha (bola de plástico); rolamento de frente (colchonete); iniciação ao rolamento de costas (colchonete); estafetas (arco, giz, bola, folha de jornal e pneu); deslocamento em duplas com tornozelos amarrados (barbante); pegar lixo; pega rabo (fita de cetim); bolhas de sabão (copo, canudo, água e detergente); pega-pega tradicional, "americano" e estátua; pega-pega com arcos; pega-agacha; trocar de arco; passar choque; pega-pega em pares; alerta (bola); corrida dos bichos; adivinhar de quem é a voz (venda); caça ao tesouro (garrafa e tubinhos plásticos); gato e rato; corrida dos números (bola), estourar bexigas com água, desenhar corpo do colega no chão (giz); desenhar no chão (giz); futebol (bola) e casinha (bonecas e ursinhos de pelúcia).	Alegria (em todas as atividades); medo (em uma atividade); excitação (em duas atividades); tristeza (em dez atividades); surpresa (em duas atividades); nojo (em uma atividade) e raiva (em duas atividades).	Fugitivos e perseguidores, jogador de futebol, mãe e filha.	Observação
Sala de aula	4	Movimentar partes do corpo do colega em duplas (colchonete); relaxamento (colchonete); alongamento (colchonete); gatomia (venda); dança da cadeira; massagem com bolinha (colchonete e bolinhas) e movimentar partes do próprio corpo (colchonete)	Alegria (em todas as atividades); tristeza (em uma atividade)	Dançarinas e massagista	Observação
Pátio coberto do fundo do prédio	2	Estafeta (garrafa plástica 2L, copo, balde, água, folha de jornal, bexiga e pneu); trocar de lugar em grupos (bolas coloridas), salada-de-frutas (giz) e bolhas de sabão (copo, canudo, água e detergente).	Alegria (em todas as atividades) e raiva (em uma atividade)	Nenhum	Observação
Praça-da-Paz	1	Pega-pega "americano"; esconde-esconde e achar a bolinha (bola pequena)	Alegria (em todas as atividades) e excitação (em todas as atividades)	Fugitivos e perseguidores	Observação
Instituto de Biologia UNICAMP, bosque (amoreira)	1	Colher e comer amoras, podia levar um pouco para casa (recipiente e sacola plástica)	Alegria e surpresa	Agricultores	Observação
Lago do Campus da Universidade	1	Alimentar peixes (pão) e observar e colher plantas do local.	Alegria (nas duas atividades) e surpresa (em uma atividade)	Agricultores	Observação

Das 25 aulas, de Educação Física, observadas, em 14 delas o dia estava ensolarado; em quatro o dia estava parcialmente nublado, em outras três o dia estava nublado e em quatro o dia estava chuvoso.

Pelos dados coletados e ao retomar o objetivo deste método de coleta, que é o de detectar as manifestações emocionais das crianças na Educação Infantil durante atividades motoras, constatou-se que foram manifestadas emoções, de alegria, excitação, tristeza, surpresa, medo, raiva e nojo, sendo que a manifestação emocional predominante foi a de alegria, a qual ocorreu em todas as atividades observadas nas aulas de Educação Física, sob a forma de risos e expressões faciais associadas a alegria. As outras manifestações observadas tiveram uma incidência bem menor do que a alegria.

## ***6.2 - Dados gravados em VT***

Os dados coletados por meio das gravações em VT foram analisados segundo o eixo interpretativo de Bronfenbrenner (1992), com a observação de relações interpessoais entre as crianças, atividades molares e representação de papéis sociais. Foram gravados um momento de atividades motoras livres e duas aulas de Educação Física, pois cada turma tinha o seu horário de aula de Educação Física, sendo o momento de atividades motoras livres, comum. A numeração das crianças foi a mesma para as análises do momento de atividades motoras livres e aulas de Educação Física. Em se tratando das mesmas crianças nos dois momentos, a análise das duas aulas de Educação Física foi redigida no mesmo texto.

*Momento de atividades motoras livres:*

No que se refere ao conceito de estruturas interpessoais apresentado por Bronfenbrenner (1996), estas se destacam pelo estabelecimento de uma relação de observação às atividades de outra pessoa ou a participação nas mesmas. Assim sendo, foi observado que houve o estabelecimento de relações entre as crianças.

Foram estabelecidas 32 relações; dentre estas ocorreram quatro díadas, nove tríadas, cinco tétradas, sete pentadas e seis relações envolvendo seis ou sete pessoas. As quatro díadas foram de participação conjunta, quando as crianças 8 e 11 observavam juntas um inseto no chão e conversavam, as crianças 14 e 15 brincavam sentadas uma de frente para outra, próximas à câmera, as crianças 20 e 23 estavam brincando com uma caixa de brinquedos e as crianças 29 e 30 estavam dançando juntas, representando os papéis de dançarinas.

Além das díadas estabelecidas, ocorreram também nove tríadas, sendo oito de participação conjunta, quando as tríadas formadas pelas crianças 7, 9 e 21; 7, 9 e 18 e 9, 18 e 21 brincavam de pega-pega, representando os papéis sociais de fugitivo e perseguidor, as crianças 7, 9 e 19 estavam em círculo observando minhocas que elas tinham achado, as crianças 16, 17 e 26 estavam sentadas em círculo brincando com um pneu; as tríadas formadas pelas crianças 17, 20 e 23 e 20, 23 e 24 estavam brincando sentadas em círculo com uma caixa de brinquedos de plástico vazia, as vezes eles entravam dentro e as crianças 15, 29 e 30 brincavam de roda e mandavam beijos para a câmera. Ocorreu uma tríada de observação, quando a criança 3 observou as crianças 29 e 30 dançarem.

Foram observadas cinco tétradas, dentre estas, todas de participação conjunta, quando as tétradas formadas pelas crianças 2, 4, 5 e 6 e 25, 28, 29 e 30 estavam brincando de casinha, representando os papéis de mães e filhas, as

crianças 7, 9, 14 e 18 estavam sentadas em círculo observando e brincando com minhocas, as crianças 14, 15, 29 e 30 estavam dançando em frente à câmera e as crianças 14, 15, 29 e 30 estavam brincando de roda e acenando para a câmera.

Ocorreram sete pentadas, sendo todas de participação conjunta, quando as crianças 1, 12, 18, 26 e 27 brincavam de pega-pega, representando os papéis de fugitivos e pegadores, as crianças 1, 6, 10, 12 e 13 estavam brincando de pular corda, as crianças 12, 14, 15, 29 e 30 estavam brincando em frente à câmera, acenando e mandando beijos, as crianças 7, 9, 18, 19 e 21 estavam à procura de minhocas na terra, as crianças 17, 20, 23, 24 e 26 estavam sentadas em círculo brincando com uma caixa de brinquedos vazia, as crianças 2, 3, 4, 5 e 6 brincavam de casinha, representando os papéis de mães e filhas e as crianças 10, 15, 25, 29 e 30 estavam desfilando em frente à câmera, representando o papel social de *Top Model*.

Tiveram quatro relações envolvendo seis pessoas, duas de participação conjunta, as crianças 1, 3, 4, 10, 12 e 13 brincaram de pular corda, as crianças 1, 2, 6, 10, 12 e 13 também pularam corda e duas de observação, as crianças 25 e 28 observaram as crianças 7, 9, 18, 19 e 21 brincarem com minhocas; tiveram também duas relações envolvendo sete pessoas, as duas foram de observação, quando as crianças 14 e 15 observaram as crianças 1, 3, 4, 10, 12 e 13 brincarem de pular corda.

Com referência ao nível de envolvimento nas relações estabelecidas foram constatadas cinco relações de observação e 26 de participação conjunta, o que mostra um grande envolvimento nas atividades por parte das crianças.

As atividades desenvolvidas pelas crianças variaram entre atividades sem muita movimentação, nas quais ficavam mais sentadas em roda manipulando

brinquedos e atividades que envolviam muita movimentação como, por exemplo; pega-pega, pular corda dentre outras.

Referente à questão da riqueza das atividades desenvolvidas pelas crianças, faz-se necessário resgatar o que Bronfenbrenner (1992) afirma a respeito da atividade molar, que é qualquer atividade que tenha significado para a pessoa, intenção e momento próprio. Foi verificada a presença de atividades molares, fato que é confirmado considerando a riqueza das relações interpessoais e dos papéis sociais representados. Percebe-se que se constituíram em atividades molares, brincar de casinha; somente meninas participaram; pular corda; prevaleceu a participação de meninas pega-pega, a ação de procurar e brincar com minhocas e a brincadeira de desfilas, somente meninas participaram.

Em relação à definição de papéis sociais, dada por Bronfenbrenner (1996), a qual enfatiza as relações esperadas de uma pessoa que assume determinado papel em determinado momento e os comportamentos das pessoas envolvidas com esta, pode-se perceber que os papéis assumidos pelas crianças estavam em concordância com as atividades molares realizadas por elas durante o período de observação. Por exemplo, quando brincaram de “casinha”, foram representados os papéis de mãe e de filhas, quando brincaram de pega-pega, representaram os papéis de fugitivos e pegadores.

Em consequência das relações interpessoais estabelecidas e das atividades molares desenvolvidas entre as crianças em suas atividades motoras livres, os papéis sociais assumidos, mostraram-se mais como encenação da realidade do que como dimensão interpessoal, porém, esse último foi observado nas interações, quando não acontecia a representação de papéis sociais, por meio de papéis cooperativos, competitivos, de interlocução e integração ao objetivo do outro.

As manifestações emocionais observadas durante a filmagem foram as de alegria e de surpresa. A alegria foi manifestada pelos risos e expressões faciais a ela característica, durante as atividades realizadas; a surpresa foi notada quando duas crianças estavam observando um grupo brincar com minhocas, elas se mostraram atentas e curiosas em relação às minhocas, não desviavam o olhar.

*Aulas de Educação Física:*

Nas duas aulas de Educação Física analisadas ocorreram um total de 42 relações interpessoais, sendo 35 díadas, cinco tríadas, uma tétada e uma relação envolvendo seis pessoas.

Das 35 díadas estabelecidas, cinco foram de participação conjunta, quando as crianças 7 e 9 estavam sentadas conversando; as crianças 14 e 15 se abraçavam e conversavam, ao dividir o mesmo arco durante uma atividade que teria a sua troca; as crianças 14 e 22 fugiam juntas na atividade de pega-pega na linha; as crianças 15 e 25 cantavam uma música e realizavam movimentos com as mãos e as crianças 18 e 19 conversavam dentro do arco.

Ocorreram 30 díadas de observação, 15 ocorreram durante a mesma atividade- estafeta, as crianças estavam dispostas em duas filas e uma a uma tinham que ir com um copo até um balde cheio de água, encher este copo, voltar e despejar a água dentro de uma garrafa plástica de dois litros, sendo que o objetivo era de ver qual das duas filas encheria mais a garrafa; sendo assim em todas as 15 díadas de observação uma criança observou a outra despejando a água do copo na garrafa, estas díadas foram entre as crianças, 2 e 4, 4 e 5, 5 e 11, 6 e 20, 8 e 12, 11 e 27, 12 e 22, 13 e 8, 16 e 26, 20 e 24, 22 e 6, 22 e 23, 24 e 13, 26 e 2 e 27 e 3.

Outras cinco díadas de observação ocorreram durante a atividade de trocar de arco ao sinal da professora, em todas estas díadas uma criança observava a

outra na ação de trocar de arco, estas foram entre as crianças, 28 e 14, 21 e 23, 7 e 19, 7 e 9 e 7 e 25. Durante esta mesma atividade, em seis díadas de observação, uma criança observou a outra correndo, procurando arco vazio para entrar, estas ocorreram entre as crianças, 9 e 7, 10 e 3, 14 e 15, 14 e 28, 19 e 21 e 29 e 18.

Foi realizada uma atividade, troca de lugar em grupos, em que foram formados seis grupos, cada grupo possuía bolinhas de cores diferentes e foram dispostos em porções diferentes do espaço; ao sinal da professora, em que ela dizia duas cores, os grupos das respectivas cores tinham que trocar de lugar entre si, durante esta atividade a criança 3 observou a criança 10 pular no lugar, a criança 10 observou a 27 mexer em um balde que estava ao seu lado, a criança 24 observou a 8, que estava olhando algo no chão e a criança 22 observou a 7 mexer no chão.

Foram observadas, também, cinco tríadas, todas de participação conjunta; em quatro destas, a atividade realizada foi correr junto, pois estas quatro tríadas ocorreram na atividade de trocar de lugar em grupos; descrita no parágrafo acima; as tríadas foram entre as crianças, 1, 12 e 20, 2, 8 e 24, 3, 13 e 16 e 4, 23 e 26. Na outra tríada as crianças 15, 25 e 28 estavam observando e mexendo com uma minhoca que estava próxima à elas, esta tríada ocorreu durante a atividade de trocar de arco, descrita no parágrafo acima.

Ocorreu uma tétada de participação conjunta, entre as crianças, 7, 9, 19 e 22, elas estavam mexendo na terra durante a atividade de pega-pega na linha, que consistiu em um pega-pega tradicional, porém, o pegador e os fugitivos só poderiam andar em cima das linhas desenhadas no chão durante toda a atividade.

Uma relação entre seis pessoas, de participação conjunta, ocorreu entre as crianças 5, 6, 10, 11, 17 e 27, quando elas corriam todas juntas durante a atividade de trocar de lugar em grupos a partir de cores determinadas, descrita anteriormente.

Das 42 relações estabelecidas, 12 foram de participação conjunta e 30 foram de observação, indicando que o nível de envolvimento das crianças nas relações estabelecidas nas aulas de Educação Física gravadas não foi tão efetivo.

As atividades desenvolvidas nas aulas envolveram sempre muita movimentação. Observou-se como atividade molar apenas o pega-pega na linha, pois ao relacioná-la com o momento de atividades motoras livres, percebe-se que esta atividade também foi desenvolvida por eles naquela ocasião. Houve representações de papéis sociais de fugitivos e perseguidores durante a atividade de pega-pega na linha.

A manifestação de alegria foi observada em todas as atividades relatadas e em todas as relações estabelecidas pelos risos e expressões faciais associadas a esta emoção. O medo e nojo apareceram na tríada entre as crianças 15, 25 e 28, as quais observavam e mexiam em uma minhoca.

### ***6.3 - Entrevista com pais ou responsáveis***

Foram coletadas informações sobre a possível inserção das crianças em outros microssistemas, que não a instituição de Educação Infantil, por meio de entrevistas semi-estruturadas com os 29 pais ou responsáveis pelos participantes (trinta crianças participaram do estudo, porém, duas eram irmãs, totalizando 29 entrevistas), dentro da própria instituição, na chegada ou saída dos alunos.

A maioria dos entrevistados foi receptiva à pesquisadora, mostrando disponibilidade e prontidão para responder às questões, porém, não tinham muito tempo, pois a maioria utiliza condução coletiva fretada com horários rígidos. Apenas

três deles se mostraram um pouco resistentes, dizendo não haver tempo disponível para tal no momento. As entrevistas tiveram duração média de 10 minutos.

A soma das freqüências de cada item, nas respostas, pode ser maior que o número de entrevistas, pois em cada resposta o entrevistado poderia citar mais de um item.

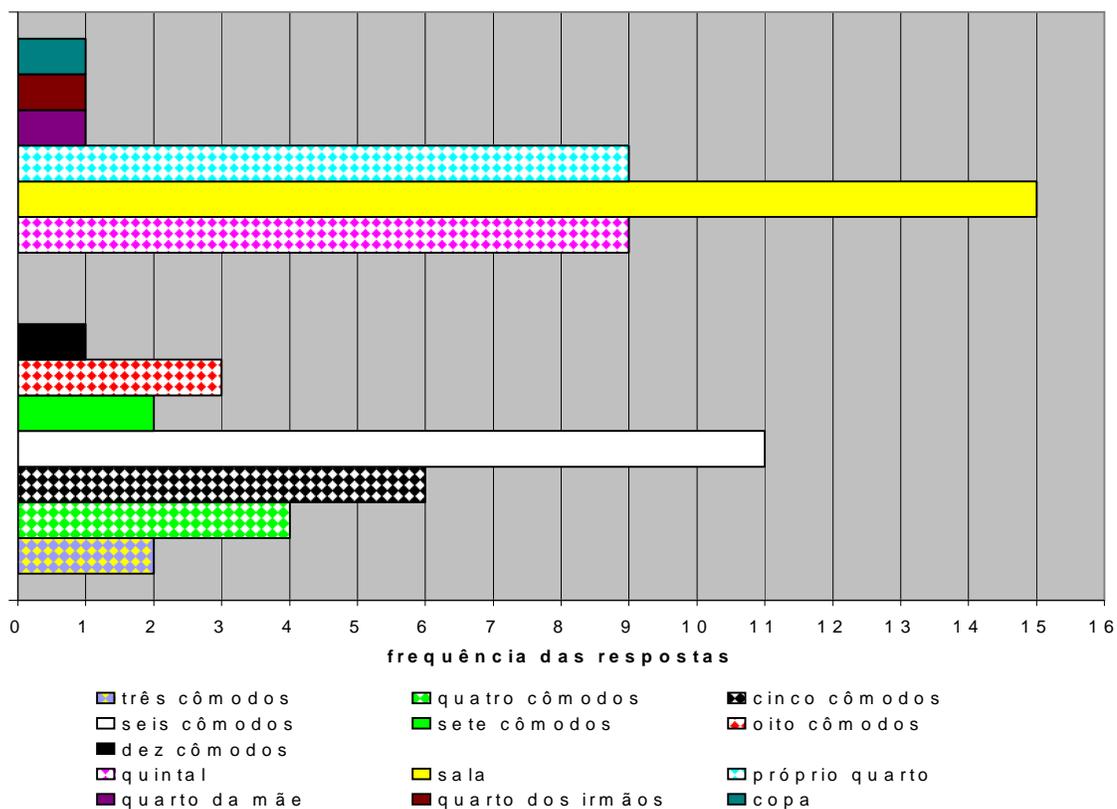
Referente ao número de pessoas que moram junto com a criança na residência, as freqüências das respostas foram: duas pessoas (uma); três pessoas (nove); quatro pessoas (10); cinco pessoas (sete) e seis pessoas (duas). Sendo que, 14 crianças moram com os pais e um ou dois irmãos; seis apenas com os pais; duas com a mãe e a avó; uma mora somente com a avó; uma com a irmã, mãe e tios; uma com os pais e a avó; uma com a mãe, a avó e irmãos; uma com a mãe, os avós, a irmã e a tia; uma com a mãe, a avó e um tio avô; uma mora somente com a mãe e uma com a mãe, a avó e dois primos.

As freqüências das respostas para o número de cômodos existentes na residência foram de: três cômodos (duas); quatro cômodos (quatro); cinco cômodos (seis); seis cômodos (11); sete cômodos (duas); oito cômodos (três) e dez cômodos (uma). 24 crianças moram em casa térrea e seis moram em apartamento.

Em relação à que parte da casa a criança passa a maior parte do tempo e o que faz nesse ambiente, tem-se as seguintes freqüências de respostas: quintal (nove); sala (15); quarto da própria criança (nove), quarto da mãe (uma); quarto dos irmãos (uma) e copa (uma). As atividades citadas foram, brincar em casinha de madeira (uma); assistir TV (16); brincar, de uma forma genérica, de várias coisas (cinco); brincar de boneca (três); andar de bicicleta (uma); brincar de escrever e desenhar no quadro negro (uma); brincar com irmãos (uma); brincar de escrever e desenhar no papel (cinco); jogar vídeo game (quatro); jogar futebol (uma); tocar

bateria (uma); utilizar o computador (uma); brincar de carrinho (duas); dançar (duas) e brincar com prendedor de roupas e escova de dentes (uma).

O gráfico 1 ilustra os dados sobre quantos cômodos existem na residência e aqueles em que as crianças passam a maior parte do tempo quando estão em casa.



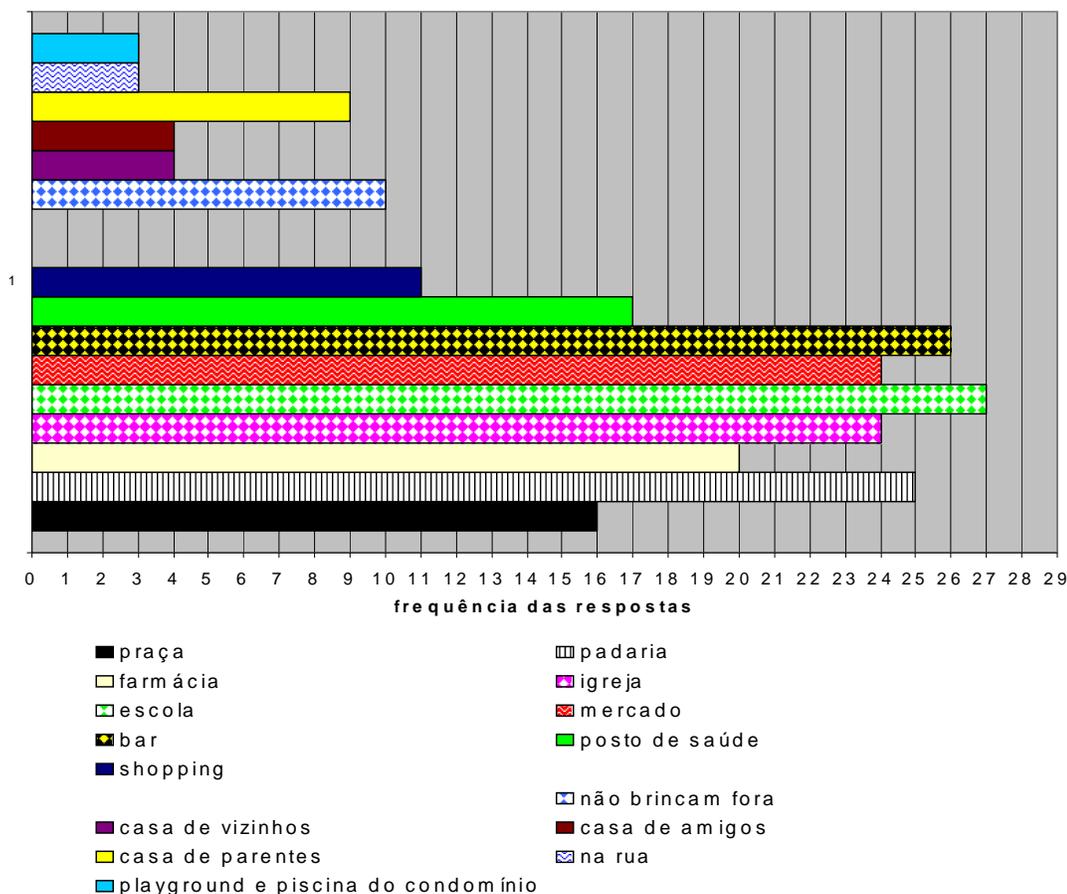
**Gráfico 1: Número de cômodos na residência e cômodo em que a criança passa mais tempo**

Referente ao que tem próximo à residência das crianças, nas respostas não apareceram locais além dos que já haviam sido listados pela pesquisadora na entrevista. As frequências das respostas foram: 16 para praça; 25 para padaria; 20 para farmácia; 24 para igreja; 27 para escola; 24 para mercado; 26 para bar; 17 para posto de saúde e 11 para *shopping center*.

Sobre as crianças brincarem fora de casa, 10 delas não brincam e os motivos citados foram, segurança da criança, para não incomodar os outros e pelo fato de

não haver criança pela vizinhança. 20 respostas foram positivas e as frequências das mesmas foram a seguinte: casa de vizinhos (quatro); casa dos avós (quatro); casa da tia (quatro); na rua (três); no *playground* do condomínio (duas); na casa de amigos (quatro); casa de parentes, sem especificação do grau de parentesco (uma) e na piscina do condomínio (uma). As pessoas com quem costumam brincar fora de casa são, colegas ou amigos (13); primos (sete) e parentes, sem especificação do grau de parentesco (uma).

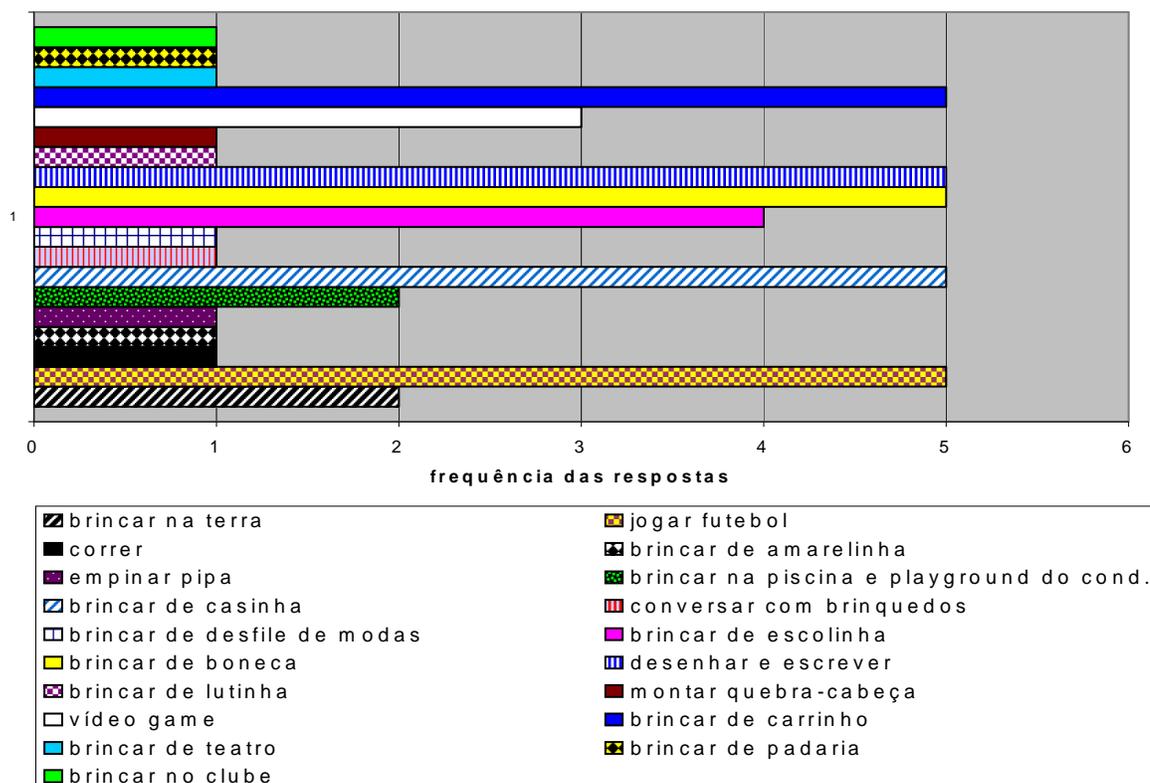
O gráfico 2 apresenta os dados sobre locais que existem próximos à residência das crianças e os locais que elas costumam brincar fora de suas residências.



**Gráfico 2: Locais que existem próximos à residência e locais onde as crianças brincam (que não a própria casa)**

Em relação às brincadeiras das crianças e a representação de papéis sociais, as frequências das respostas foram: andar de bicicleta e patins (oito); brincar de casinha (cinco); conversar com os brinquedos (uma); pular corda (três); brincar no balanço (uma); brincar na terra (duas); jogar futebol (cinco); brincar de desfile de modas (uma); brincar de escolinha (quatro); correr (uma); brincar na piscina (uma); brincar de boneca (cinco); desenhar e escrever (cinco); brincar no *playground* (uma); brincar de lutinha (uma); brincar de montar quebra-cabeça (uma); jogar vídeo-game (três), brincar de amarelinha (uma); empinar pipa (uma); brincar de carrinho (cinco); brincar de teatro (uma); brincar de padaria (uma) e brincar no clube (uma). Para os papéis sociais, filho ou filha (duas); mãe (sete); pai (uma); médico (duas); professor (sete); dentista (uma); personagem de TV (duas); super-herói (uma); animais (duas); jogador de futebol (cinco); pastor de igreja (uma); *Top Model* (uma); irmã (duas); amiga (uma); lutador (uma); dançarina (uma) e motorista (duas). Em seis entrevistas a resposta foi que a criança não representava nenhum papel social em suas brincadeiras.

O gráfico 3 mostra as frequências das respostas para as atividades realizadas pelas crianças fora da creche.



**Gráfico 3: Brincadeiras mais freqüentes que as crianças realizam fora da creche**

As freqüências das respostas, para o que a criança faz no fim de semana, ou seja, se visita algum local, se existe festa ou clima festivo e que manifestações emocionais ela presencia foram: a criança não visita nenhum local diferente no fim de semana, não faz nada diferente (quatro); visita o Parque da Lagoa do Taquaral, em Campinas (uma); *shopping* (11); clube recreativo (quatro); casa da avó (uma); casa de parentes, sem especificação do grau de parentesco (seis); praça (uma); cinema (duas); chácara (uma); sorveteria (uma); igreja (três); bosque (três) e casa da tia (duas). Em todas as 29 entrevistas, as respostas foram que o clima nos locais

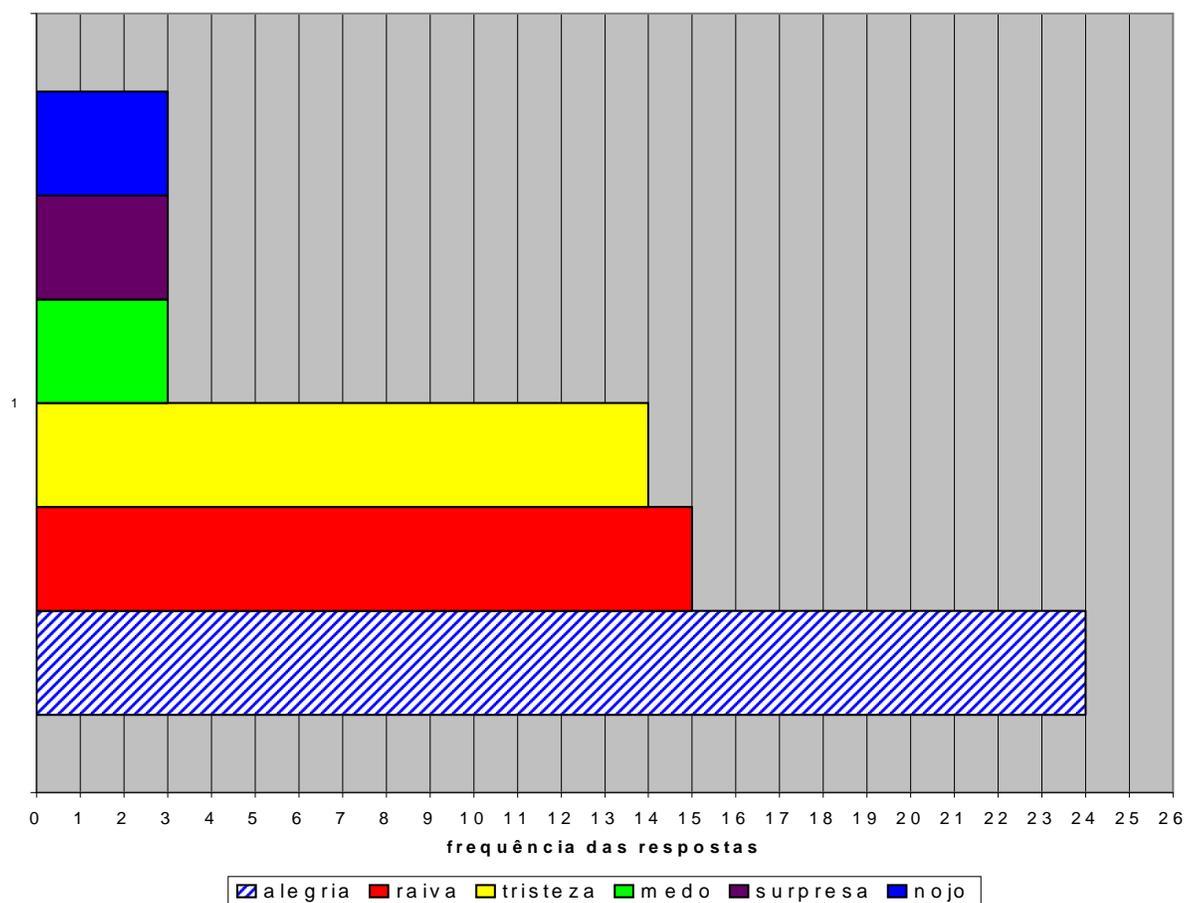
visitados é de alegria, festivo, e, conseqüentemente, a manifestação emocional que as crianças presenciam é de alegria.

Nas questões sobre pessoas com quem a criança se relaciona normalmente, pessoas que observa e que imita, as freqüências foram: mãe (11); pai (duas); os pais (cinco); tia (duas); primos (uma); irmãos (sete) e avó (seis), para pessoas com quem se relacionam; mãe (10); pai (cinco); avó (três); avô (uma); tia (duas); tio (uma) e irmãos (quatro), para pessoas que observa, cinco respostas foram que a criança é muito observadora e observa todos da casa e três respostas foram que a criança não costuma observar ninguém e as respostas foram negativas em sete entrevistas no que se refere às pessoas que a criança imita, quando afirmativa, as pessoas citadas foram, mãe (oito); pai (quatro); irmãos (cinco); tia (uma); professora (duas); avó (duas); professora de Educação Física (uma); dançarina (uma); ator ou atriz da TV (duas); cantor (duas); jogador de futebol (uma); animais (uma) e todos da casa (uma).

Sobre a criança se referir a alguém que não está presente, as freqüências das respostas foram: não (uma); colegas da pré-escola (23); primos (quatro); amigo imaginário (duas); professora (duas); avós (três) e madrinha (uma).

As freqüências das respostas referentes as manifestações emocionais que a criança presencia foram as seguintes: alegria (24); raiva (15); tristeza (14); medo (três); surpresa (três) e nojo (três). Os locais onde as crianças presenciam estas manifestações são, em casa (28); na rua (uma) e em vários locais onde visitam (uma).

O gráfico 4 apresenta as freqüências das respostas dadas referentes as emoções que elas presenciam.



**Gráfico 4: Emoções presenciadas pela criança**

Em relação ao tratamento dado pelos pais ao comportamento indesejado, anti-social da criança, as freqüências das respostas foram: conversa com a criança, explicando que não é certo tal comportamento (22); castiga a criança, privando-a de coisas que gosta (13); fica brava com a criança, repreendendo-a de forma mais enérgica (duas); ameaça que vai repreendê-la fisicamente (uma) e repreende a criança fisicamente (cinco).

Para o que a criança mais gosta de assistir na TV, as freqüências foram: não assiste TV (duas); desenho animado (23); programa *Chaves*, da emissora SBT (duas); novela, da emissora Rede Globo (duas); TV Cultura (sete); filmes

evangélicos (uma); programa educativo, da emissora Discovery Channel (uma); filmes na TV ou DVD (seis); *clips* de músicas (duas); programa Sítio do Pica Pau Amarelo, da emissora Rede Globo (uma) e esportes, principalmente futebol (uma).

## **CAPÍTULO 7 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Este capítulo discute os fatores que podem ter influenciado as manifestações emocionais das crianças durante atividades motoras, tanto no ambiente da creche, como também levando em consideração outros ambientes que as crianças tiveram acesso, utilizando-se pressupostos da teoria ecológica. Tratou-se de fatores relacionados ao estilo de ensino adotado, as relações interpessoais estabelecidas, papéis sociais representados, atividades molares, atributos pessoais e fatores variados que apareceram nos dados coletados nas entrevistas. A discussão está mais centrada nos fatores do ambiente da creche, por ser o microsistema principal de investigação.

### ***7.1 - Diário de campo e gravações em VT***

Primeiramente é necessário informar que o PRODECAD é uma instituição de ensino infantil que atende crianças de zero a sete anos e possui berçário. Por estar localizada em uma Universidade Estadual, é mantida e administrada por esta, que possui profissionais das áreas de Educação, Educação Física, Artes, Ciências Médicas, Fisioterapeutas, dentre outras; esta instituição possui atendimentos destas diversas áreas, sendo que deste modo os serviços prestados pela mesma são diferenciados e planejados por coordenadores pedagógicos.

Ao considerar que as crianças foram observadas e filmadas em dois momentos, deve-se fazer uma caracterização e distinção dos mesmos, que foram: aulas de Educação Física e momentos de atividades motoras “livres”.

As aulas de Educação Física se mostraram bastante dirigidas, pois a professora adotou, quase que prioritariamente, estilos de ensino diretivo que, de acordo com Gallahue e Ozmun (2001), é um estilo direto, que se baseia numa abordagem mais tradicional de ensino, centralizado no professor, o qual oferece modelos do que deve ser feito para o aluno, de modo que a exploração e a criatividade deste é bastante ou totalmente reduzida; das 25 aulas observadas, em 22 adotou-se este estilo de ensino; a professora escolhia o local da aula, as atividades e a seqüência das mesmas, os materiais a serem utilizados, enfim, ela tomava as decisões.

Nos momentos de atividades motoras “livres”, percebeu-se que estas não eram tão livres como propõe a definição do termo, existia um certo nível de diretividade. As crianças não podiam escolher o local em que iriam brincar, a professora era quem os definia; os materiais disponíveis para utilizarem nestes momentos também eram limitados, elas não podiam escolher entre todos os que a creche possui; a professora da turma (não a de Educação Física) ficava todo tempo próxima às crianças, com o intuito de zelar pela segurança física das mesmas, porém, mesmo que não intencionalmente, ela restringia um pouco a possibilidade de escolha das atividades pelas crianças. Algumas atividades eram proibidas por oferecerem risco.

Percebe-se, desta forma, que este momento “livre”, não o foi totalmente, entretanto, não foi tão dirigido quanto as aulas de Educação Física. Por este motivo, o início da discussão é feito separadamente, primeiro das aulas de Educação Física e depois dos momentos de atividades motoras “livres”, realizando as devidas comparações entre eles.

### *Aulas de Educação Física*

Como já foi explicitado anteriormente, as aulas de Educação Física tiveram características diretivas, por ter sido o estilo comando o mais adotado; deste modo as possibilidades de criação da criança ficam limitadas nestas aulas, pois quase não foram utilizados outros estilos de ensino durante o semestre.

Sobre as aulas de Educação Física se faz importante lembrar uma afirmação de Tani (2001), que trata da necessidade de que esta disciplina possua uma intencionalidade e um projeto pedagógico integrado a um objetivo maior da instituição para a educação da criança como um todo.

Outro fato constatado e que pode ter relação com o estilo diretivo de ensino, foi que nas aulas de Educação Física, as relações interpessoais estabelecidas entre as crianças que prevaleceram, foram as díadas de observação, as quais segundo Bronfenbrenner (1992) possuem um aspecto evolutivo de menor grau que as relações de participação conjunta. As relações interpessoais estabelecidas durante as aulas estavam sempre relacionadas com as atividades desenvolvidas pela professora, como relatado nos resultados referentes as gravações em VT; nestes mesmos resultados percebeu-se que na aula gravada, somente uma atividade foi tida como molar para as criança, que foi o pega-pega. Os papéis sociais representados foram os de fugitivos e perseguidores, que estavam diretamente condicionados à atividade molar.

Foi constatado por meio dos registros em diário de campo e VT, que as crianças tiveram uma participação muito boa nas aulas; somente em uma das aulas duas crianças não participaram porque a professora as privou por indisciplina; nenhuma criança abandonou alguma atividade por vontade própria, o que

demonstra que estas crianças expressavam, na maioria das vezes, disposições pessoais desenvolvimentalmente geradoras, mantendo em movimento os processos proximais de acordo com Krebs (2003), pois elas possuíam a tendência de iniciarem e participarem das atividades propostas tanto sozinhas como acompanhadas. Elas demonstraram gostar das aulas, perguntaram para a professora quando teriam esta aula.

A atitude de retirar a criança da aula por indisciplina foi uma conduta que pode acarretar em manifestações emocionais exaltadas e negativas destas crianças, como foi observado neste mesmo dia, quando as crianças voltaram para a última atividade da aula, pois elas foram privadas da possibilidade de se movimentar. Deve-se considerar, também, que, geralmente, isto não ocorre em outras disciplinas do currículo. Sendo que, neste caso, a Educação Física pode estar sendo utilizada como punição ou prêmio em relação ao comportamento das crianças e aquelas que são privadas de determinadas atividades são prejudicadas no que se refere ao seu desenvolvimento motor.

Percebeu-se que, especificamente nas aulas realizadas fora do espaço da instituição (Instituto de Biologia e lago do Campus), as crianças apresentaram estas disposições, pelo fato de expressarem a curiosidade, que é uma disposição comportamental ativa que pode influenciar os processos proximais de forma positiva, segundo Copetti e Krebs (2004); este estado comportamental faz com que a pessoa busque saber sobre o que lhe deixa curiosa, busque informações, se mantendo, então, ativa na atividade.

Estas disposições pessoais desenvolvimentalmente geradoras podem estar relacionadas com os achados sobre a alegria, de ser esta uma manifestação emocional prevalecte, pois como mostraram, majoritariamente, disposições

geradoras durante as aulas de Educação Física, as crianças estavam interessadas nas atividades e realiza-las lhes dava muito prazer, como foi constatado em quase todas as atividades, a manifestação de alegria.

Por meio da análise dos dados constatou-se que as crianças também apresentaram disposições comportamentais ativas que influenciaram os processos proximais de forma negativa, retardando ou, até mesmo, impedindo sua ocorrência (COPETTI e KREBS, 2004).

E isto se deu em momentos que algumas crianças mostraram descontrole de suas manifestações emocionais e comportamentais. Um dos exemplos mais evidentes sobre isto, foi quando dois meninos foram retirados de duas atividades em uma aula, por expressarem comportamentos desajustados, expressando impulsividade; que se caracteriza por uma disposição pessoal disruptiva, do polo ativo; este ato dos meninos fez com que fossem privados de participar da aula, privando-os de se desenvolverem. Porém, se faz importante ressaltar que este tipo de disposição pessoal disruptiva teve uma incidência menor do que as disposições pessoais geradoras.

Outro atributo pessoal a ser analisado e discutido tem a ver com os recursos, os quais nas aulas de Educação Física podem influenciar a capacidade das crianças em se engajarem, efetivamente, nos processos de desenvolvimento; de acordo com Copetti (2003) os recursos são características pessoais que constituem-se em ativos e passivos biopsicológicos, que tem o poder de influenciar o desenvolvimento e estão associados com competências, habilidades e destrezas da pessoa. Os recursos podem interferir tanto positivamente, como negativamente no desenvolvimento.

Pode-se dizer que as crianças observadas possuíam as habilidades necessárias para se engajarem em quase todas as atividades desenvolvidas nas aulas, o que desencadeava nas mesmas, manifestações de satisfação e alegria. Entretanto, constatou-se que algumas crianças não haviam ainda desenvolvido determinadas habilidades e demonstravam dificuldades na participação em alguns momentos da aula como, por exemplo, na atividade “corrida dos números”, em que as crianças eram dispostas em duas filas e numeradas, de modo que duas crianças tinham o mesmo número (isto para todos os números) e ao sinal da professora, que chamava um número, as crianças correspondentes tinham que disputar qual chegaria primeiro até a bola. Aquelas menos habilidosas, que nunca conseguiam chegar primeiro, durante a atividade demonstravam manifestação de tristeza.

Ao se considerar a questão da individualidade no processo do desenvolvimento motor, de acordo com Gallahue e Ozmun (2001) esta está pautada pelo princípio de que cada criança possui seu próprio ritmo de desenvolvimento conforme seus fatores hereditários e biológicos. A seqüência do desenvolvimento motor ao longo das fases e estágios geralmente é a mesma para a maioria das crianças, porém o ritmo pode variar; percebe-se que estas crianças, apesar de terem a mesma faixa etária, podem se diferenciar no nível de suas habilidades motoras; a percepção destas diferenças e a adoção de medidas que ajudem estas crianças menos habilidosas são funções do profissional envolvido com seu desenvolvimento motor, o educador físico, pois de acordo com os resultados encontrados neste estudo, observaram-se pistas de que a diferença no nível de habilidade motora destas crianças pode influenciar nas emoções manifestadas por elas.

Este fato também ocorreu nas atividades de “dança-da-cadeira”; quando a criança não conseguia sentar ela expressava semblante choroso, triste; estafetas;

passar o choque e futebol. Pode-se dizer que recursos pessoais positivos, que fazem com que a criança participe das atividades da aula, desencadearam manifestação de alegria, satisfação, já os recursos pessoais negativos desencadearam manifestações de tristeza ou até mesmo raiva, como ocorreu na atividade futebol em uma aula de Educação Física, quando o time adversário fez gol.

No que se refere às demandas pessoais, que segundo Copetti e Krebs (2004) são qualidades da pessoa que podem afetar o desenvolvimento, pelo fato de convidar ou desencorajar reações de outras pessoas do ambiente que contém a pessoa em desenvolvimento; nas aulas de Educação Física, as crianças demonstraram ter demandas negativas que, algumas vezes, desencorajaram as reações de outros para com elas, pois diferente do momento “livre”, no qual elas podiam escolher uma atividade (dentre as que podiam ser realizadas), nas aulas todas as crianças realizaram atividades que a professora estipulava e, algumas vezes, as crianças se mostraram desinteressadas em participar; porém, como se trata de um momento que consta de atividades orientadas e pré-estabelecidas no planejamento da instituição, a participação é obrigatória, seja qual for a atividade, mesmo a criança não gostando de determinada atividade. Neste caso as demandas destas crianças despertaram sentimentos negativos dos outros (colegas de turma e professora) para com elas.

Estas demandas negativas de algumas crianças ocasionaram, em alguns momentos, manifestações de raiva de outras crianças para com estas e, conseqüentemente manifestações de tristeza nestas crianças que desencorajaram a interação de outros para com ela.

Em uma atividade específica percebeu-se que uma criança estava tendo um comportamento que estava afastando as pessoas dela, pois ela tinha que passar o

“choque” por meio de um aperto de mão, sendo que a equipe que passasse o “choque” mais rápido ganharia; ela estava totalmente desinteressada, demorava para passar o estímulo intencionalmente, deste modo teve-se uma demanda negativa, despertando sentimentos negativos dos colegas para com ela, eles tiveram raiva e reclamaram bastante desta criança. Porém, deve-se ressaltar que prevaleceram as demandas positivas.

Neste caso sugere-se que o profissional envolvido com as aulas de Educação Física investigue os possíveis motivos que fizeram com que a criança demonstrasse desmotivação na atividade, pois este comportamento prejudica seu desenvolvimento, afastando as outras crianças dela, fato este que, de acordo com Krebs (2003), interrompe os processos proximais do desenvolvimento.

Referente às influências de gênero nas atividades realizadas pelas crianças, estas não foram significativas durante as aulas de Educação Física observadas, pois neste momento elas eram dirigidas pela professora e todas as crianças participaram; uma atividade de cada vez era desenvolvida e as crianças não tiveram a possibilidade de escolha, meninos e meninas participaram sempre juntos, não foram observadas situações em que as próprias crianças emitiram comportamentos de exclusão ou preconceito ligados à questão de gênero; isto pode ter ocorrido devido ao fato de que esta faixa etária se encontra em processo de formação de sua identidade sexual, segundo Palacios e Hidalgo (1995), a qual envolve a identidade de gênero.

#### *Momento de atividades motoras “livres”*

Foi constatado por meio das observações em campo, durante um semestre letivo, que estes momentos de atividades denominadas “livres”, não o eram

totalmente por motivos que já foram explicitados no início deste capítulo como, por exemplo, a não escolha do local de realização destes momentos pela criança, mas sim pela professora. Entretanto, estes momentos também não eram tão diretivos como as aulas de Educação Física. Assim é discutido aqui, dentre outros fatores, o que contribui e o que dificulta o desenvolvimento da criança na instituição de Educação Infantil em momentos de atividades motoras e não somente a questão da nomenclatura deste momento “livre”.

Um ponto a ressaltar sobre o momento “livre” é a sua importância para que a criança viva a ludicidade pelo brincar, que é tão característico das crianças. Importantes são as considerações de Marcellino (2000) quando trata deste assunto, falando do furto do lúdico na infância, que vem ocorrendo dentre outras coisas, pelo fato dos pais quererem preparar seus filhos para o futuro cada vez mais cedo, impedindo que eles vivam o presente e que brinquem. O brincar é a atividade que mais caracteriza a infância e a escola não pode tirar isto dela, pois esta atividade também contribui com o processo de sociabilização da criança, com o desenvolvimento emocional e com a sua formação verdadeiramente humana.

No momento “livre” em questão, as crianças vivenciam a brincadeira de uma forma mais livre e lúdica do que nas aulas de Educação Física, porém, acredita-se que este momento possa ser mais livre ainda, para que o lúdico e a brincadeira sejam mais intensos na vida diária da criança.

Este momento também se torna muito importante para o desenvolvimento saudável da autoconfiança da criança, pois consta no Referencial Curricular Nacional (1998, v.1), nos objetivos gerais a serem seguidos pela Educação Infantil, que esta deve propiciar o desenvolvimento da autoconfiança, da capacidade da

criança em expressar emoções, sentimentos, necessidades, desejos e pensamentos e o descobrimento e conhecimento de seu próprio corpo.

Ao lembrar que esta instituição é um ambiente preocupado com o desenvolvimento, que valoriza a educação global da criança, assim como Pacheco e Dupret (2004) acreditam que deva ser a creche, estes momentos deveriam propiciar mais a integração de crianças de diferentes faixas etárias, conforme enfatizam as autoras. Em alguns dias de observação dos momentos “livres” existia mais de uma turma no local, porém, isto não foi uma constante, poderia ocorrer com mais frequência esta mescla em atividades motoras “livres”, pois esta integração de crianças de diferentes faixas etárias e até com adultos contribui com seu desenvolvimento social. Marturano e Loureiro (2003) afirmaram que a escola possibilita à criança o contato com novas oportunidades de interações sociais, proporcionando-as uma ampliação do universo de interação com crianças e adultos.

Percebeu-se que as crianças participaram efetivamente destes momentos, pois em todas as sessões de atividades motoras livres observadas e registradas, todas as crianças presentes participaram em uma, duas, ou até mais atividades se assim quisessem, sendo que a média por atividade foi de seis crianças. Já nas aulas de Educação Física, as crianças não podiam escolher as atividades, estas eram pré-estabelecidas pela professora, a qual planejava as aulas. A participação das crianças na Educação Física também foi efetiva.

As atividades que foram desenvolvidas pelas crianças nestes momentos não variaram muito, pelo contrário, elas se repetiram bastante. Observou-se que estas atividades também estiveram condicionadas aos locais de realização destes momentos e aos materiais utilizados, ou seja, aqueles que eram disponibilizados para elas. Por exemplo, na maioria das vezes que este momento “livre” era realizado

nos pátios externos, eram disponibilizadas bonecas, ursinhos, bola, carrinhos, pneus, as atividades desenvolvidas eram, casinha, corrida de carrinhos, futebol e rolar pneus; quando era no *playground*, eram disponibilizados brinquedos de mexer na terra, as atividades realizadas eram, brincar de cozinhar e nos equipamentos do local (balança, casinha de madeira, gangorra, escorregador, etc.). Isto não ocorreu nas aulas de Educação Física, pois as mesmas eram pré-planejadas, sendo que os materiais e o local é que deveriam se adequar ao que a professora planejou para a aula.

Em relação aos materiais disponibilizados, as meninas procuravam com mais frequência, as bonecas e ursinhos, para brincar de casinha e os meninos os carrinhos, pneus e bola. Geralmente eram os meninos que realizavam as atividades que envolviam mais movimentação; observou-se que as professoras não se pronunciaram sobre isto, não incentivaram as meninas a se movimentarem mais. Ferreira Neto (2001) tratou deste assunto, afirmando que, culturalmente, os meninos são mais incentivados pelos pais e professores a participarem de atividades que envolvem muita movimentação. Os profissionais de Educação Física devem estar atentos a estas constatações, para que tentem atuar incentivando também as meninas nestas participações, tentando minimizar esta influência de gênero na movimentação das crianças.

Observou-se que, muitas vezes, as atividades eram reproduções do que se fazia nas aulas de Educação Física, isto pode ser devido ao fato de que as aulas não estimulavam tanto a criatividade; que, em sua maioria, vinham prontas para as crianças.

Esta não variação nas atividades também pode ter relação com o repertório motor das mesmas, suas experiências motoras até este momento de suas vidas,

pois segundo Freire e Scaglia (2003) quanto mais diversificadas forem as experiências da criança, as novas situações, mais rico será o seu leque de possibilidades numa situação de tomada de decisão, de escolha, o que equivale a dizer que mais ampla poderá ser sua atuação. Trabalhar o incremento deste repertório é função principal da Educação Física.

Quanto às relações interpessoais estabelecidas entre as crianças, estas se mostraram mais efetivas nos momentos de atividades motoras “livres”, pois prevaleceram as relações de participação conjunta e que envolviam mais de duas pessoas, tríadas, tétradas, pentadas e relações envolvendo seis ou sete pessoas, o que demonstra que este momento foi mais propício aos relacionamentos entre as crianças que as aulas de Educação Física, o que era esperado, pois as aulas são dirigidas, a professora estipula se deve ou não haver interação e de quantas pessoas, no momento “livre” isto fica a critério das próprias crianças.

Esta interação entre as crianças se faz muito importante para o desenvolvimento social, quanto a isto, Marturano e Loureiro (2003) afirmam que a criança nesta faixa etária necessita da interação com outras pessoas de diferentes faixas etárias e, mais ainda, precisa sentir-se aceita pelos outros como um ser produtivo. A escola pode ser entendida como o representante formal desta etapa de desenvolvimento da criança.

As atividades tidas como molares pelas crianças nas atividades motoras “livres” foram, brincar de casinha, pular corda, pega-pega, a ação de procurar e brincar com minhocas e a brincadeira de desfilar. Pode-se inferir que as crianças atribuíram mais significância as atividades que elas organizaram sozinhas, nos momentos “livres”, pois apesar de algumas atividades serem reproduções daquelas realizadas nas aulas, percebe-se que o número de atividades molares nestes

momentos foi maior do que nas aulas de Educação Física, na qual o pega-pega foi a única. Isto pode ter ocorrido pelo fato da criança dar importância ao que ela faz sozinha; a criança está começando a experimentar sua autonomia, sua independência e a formação de seu autoconceito, o que é bastante significativo para ela neste momento de sua vida.

De acordo com Marturano e Loureiro (2003) é importante para a formação do autoconceito positivo na criança, que ela viva experiências de criação própria e de êxito no que ela faz. Estas atividades realizadas pelas crianças nos momentos “livres” podem propiciar isto a elas. O que, provavelmente, implicará em manifestações emocionais positivas como, por exemplo, a alegria.

Os papéis sociais representados pelas crianças nas atividades motoras “livres” foram os de mãe, filha, jogador de futebol, cozinheiro, *Top Model*, motorista, fugitivo e perseguidor. A representação de papel social envolve a manifestação de algumas emoções como, por exemplo, na brincadeira de casinha em que uma menina pode representar a mãe e em algum momento ela pode ficar brava com a “filha”, utilizando como modelo o modo como a mãe dela expressa sua raiva, porém, como o próprio termo sugere, esta é uma representação de papel social, podendo ser a emoção manifestada, uma representação e não um sentimento real da criança naquele momento.

As influências das questões de gênero nas atividades realizadas pelas crianças também podem ter influenciado nas representações de papéis sociais, pois na brincadeira de casinha somente meninas participaram e os papéis representados foram os de mãe e filha, assim como na de desfile de modas, em que elas representaram o papel de *Top Model*, já nos papéis de motorista e jogador de futebol, observou-se somente meninos.

Como já relatado, as crianças tiveram participação muito boa durante esses momentos, o que também sugere que as disposições pessoais das crianças foram, majoritariamente, geradoras, assim como nas aulas de Educação Física, pois elas demonstraram curiosidade, tendência a iniciar uma atividade sozinha ou acompanhada e disposição para responder as iniciativas dos outros. Por exemplo, a atividade em que as crianças caçaram e brincaram com minhocas que acharam na terra, despertou a curiosidade de várias crianças, as quais se aproximaram daquelas duas que iniciaram a atividade, sendo que no fim havia sete crianças participando, de modo que se interagiram e se desenvolveram a partir de suas disposições geradoras de estarem curiosas quanto às minhocas. Algumas crianças ao invés de manifestar surpresa e curiosidade, manifestaram medo e nojo, sendo que neste caso as disposições destas crianças não foram geradoras, mas sim disruptivas, pois o comportamento foi o de se afastar e se privar da participação e da interação na atividade.

O fato das crianças poderem escolher as atividades das quais queriam participar, no momento de atividades motoras “livres”, fez com que elas expressassem mais suas disposições geradoras, pois elas interagiram mais nas atividades em que tiveram mais prazer em participar, que vivenciariam emoções positivas, como a alegria, por exemplo.

Outro fator importante a ser discutido em relação aos atributos pessoais nestes momentos, diz respeito aos recursos das crianças. Ao contrário do ocorrido nas aulas de Educação Física, em que as crianças foram obrigadas a realizar determinada atividade, independente de seus recursos disponíveis, nestes momentos “livres” elas não foram obrigadas, elas puderam escolher a atividade em que participaram e o que ocorreu foi que as crianças tomaram parte das atividades

em que se saíram bem, que seus recursos pessoais permitiram uma efetiva participação, o que influenciou, positivamente, em seu desenvolvimento e fez com que as crianças vivenciassem manifestações emocionais de alegria.

Nestes momentos as crianças tiveram a possibilidade de evitar situações constrangedoras e, conseqüentemente, manifestações emocionais como a raiva, a tristeza e o medo, que causam sensações desagradáveis nas pessoas, conforme explicitaram Ekman (1994) e Marino Junior (1975).

Tem-se um exemplo disto nos resultados da gravação em VT, na atividade em que duas crianças acharam minhocas na terra, pegaram-nas e começaram a observá-las e a brincar com elas. As crianças que não sentiram medo e ficaram curiosas em conhecer melhor as minhocas, participaram da atividade com as duas que a iniciaram e, desta forma, segundo Krebs (2003), estes recursos positivos possibilitaram a participação da criança nesta atividade o que se e constituiu numa fonte de padrões de interação, que vão se tornando mais complexos. Porém, as crianças que sentiram medo e nojo, fugiram da atividade, evitaram sentir tais emoções.

Em relação às demandas pessoais, diferentemente do que ocorreu nas aulas de Educação Física, nos momentos “livres” as crianças demonstraram demandas positivas, convidando pessoas a estarem com elas, o comportamento foi encorajador, pois a criança fez o que havia escolhido. Neste caso, de acordo com Copetti e Krebs (2004) processos de crescimento psicológico e o desenvolvimento das crianças são fomentados pelas demandas positivas, demandas estas que também favoreceram que manifestações de alegria ocorressem nestes momentos.

Nos momentos de atividades motoras “livres”, registrados em VT, observou-se que predominou a manifestação de alegria, pois as crianças realizaram atividades

que escolheram e, de um modo mais exploratório e criativo, o que contribuiu com seu desenvolvimento nesta fase, pois segundo Gallahue e Ozmun (2001) a criança da Educação Infantil está na fase de explorar, experimentar e descobrir coisas novas e a exploração representa o primeiro nível da hierarquia de aprendizado; para aproveitar ao máximo este nível, o professor deve se concentrar em abordagens de ensino indireto, que encorajam a exploração. Fato este que ocorreu na atividade com as minhocas, nota-se que elas estavam explorando algo que para algumas poderia ser novo, pois manifestaram surpresa.

A rotina semanal das crianças com duas aulas de Educação Física para cada turma e momentos de atividades motoras “livres” pode diminuir o problema da contenção motora, uma vez que esta pode trazer muitos prejuízos para as crianças em todos os aspectos de seu desenvolvimento. De acordo com o Referencial Curricular Nacional (1998, v.3) quando a criança é impedida de se movimentar, pode ficar impaciente e até com problemas de aprendizagem, pois sabe-se que esta contenção pode dificultar a capacidade de atenção e concentração da criança. Por meio dos dados deste estudo pode-se notar um exemplo deste fato: nos dias chuvosos as crianças tinham que ficar dentro da sala de aula, local onde o movimento tem que ser contido, pela falta de espaço; nestes dias elas se mostravam mais irritadas e impacientes.

Em relação às atividades desenvolvidas pelas crianças nestes momentos, percebeu-se que houve influência de fatores do macrossistema na escolha das mesmas, a questão de gênero. Como foi explicitado anteriormente, na atividade de brincar de casinha, somente meninas participaram e no futebol somente meninos. Isto pode ter ocorrido devido às influências sócio-culturais relacionadas ao gênero. De acordo com Sayão (2003) as pessoas vão sendo socializadas por intermédio das

relações de gênero difundidas pelos adultos de uma determinada cultura. Nos momentos de atividades motoras livres isto ficou evidente, pois as professoras não interviram na escolha das atividades por parte das crianças. Já nas aulas de Educação Física, este fato foi observado somente uma vez, em que as crianças puderam escolher a atividade que queriam realizar, os meninos escolheram o futebol e as meninas escolheram brincar de casinha.

## ***7.2 - Entrevistas com pais ou responsáveis***

Percebeu-se que apesar da maioria das crianças morar em casa térrea, que por menor que seja, possui área externa, elas passam a maior parte do tempo dentro de casa, na sala, nos quartos e na copa. As atividades que elas realizam em casa (nos locais que passam a maior parte do tempo), em sua maioria, não envolve muita movimentação como, por exemplo, assistir TV (este foi o item que mais apareceu nas respostas), jogar vídeo game, escrever e desenhar e utilizar o computador. Pode-se dizer que estas crianças, fora do ambiente da escola, não se movimentam muito, não realizam atividades que contribuam com seu desenvolvimento, principalmente motor. Em uma questão da entrevista em que foi perguntado sobre outras atividades que as crianças realizam, mas que não são tão freqüentes quanto as citadas acima, apareceu uma freqüência um pouco maior de atividades que envolvem movimentação, porém, as que não envolvem muita movimentação prevaleceram novamente como, por exemplo, brincar de montar quebra-cabeça, brincar de boneca, conversar com brinquedos, dentre outras.

As constatações acima estão relacionadas com as afirmações de Ferreira Neto (2001) ao se referir às restrições ao movimento infantil impostas pela dinâmica

da sociedade industrial contemporânea, macrossistema considerado neste estudo, dentre as quais incluem-se a crescente urbanização, aumento do tráfego, violência e diminuição dos espaços urbanos para as brincadeiras das crianças.

Quando foi perguntado sobre brincar fora de casa e novamente observou-se que a maioria destas crianças não brinca em locais que possibilitem muita movimentação, 10 respostas foram negativas, não brincam fora de casa. Das 20 crianças que brincam fora de casa, apenas seis brincam na rua, na área ou piscina do condomínio onde moram; as outras saem de casa, mas vão para outras casas, como casa de amigos, parentes ou vizinhos. Estas crianças não saem para brincar mesmo tendo praças próximas às residências, pois foi constatado que 16 crianças as possuem próximas à sua residência. Fato que reforça a informação de que estas crianças não costumam se movimentar muito em outros microssistemas que não a creche.

O movimento para a criança se faz muito importante, pois de acordo com Freire e Scaglia (2003) ela experimenta o movimento prioritariamente por meio da brincadeira, e isto deve ocorrer não apenas na aula de Educação Física; não precisa existir horário certo, pré-estabelecido para o brincar. Sendo assim pode-se afirmar que estas crianças não brincam e se movimentam o tanto que deveriam e isto pode ser um fator que implique em manifestações emocionais negativas quando elas não demonstram habilidade para realizar determinadas atividades.

Referente às relações interpessoais das crianças fora do microssistema de principal investigação, a creche, constatou-se pelas respostas que elas se relacionam por meio do brincar, porém, sem envolver muita movimentação, e as pessoas com quem elas costumam brincar fora de casa são colegas ou amigos, primos e outros parentes.

Em uma outra questão, ainda sobre o relacionamento das crianças, as respostas foram referentes às pessoas com quem os entrevistados julgaram que a criança mais se relaciona fora do ambiente da creche. As pessoas citadas foram, mãe, pai, irmãos, tia, avó e primos, sendo que das 30 crianças, 11 se relacionam mais com a mãe. Considerando que estas crianças passam a maior parte do seu dia na creche e que o pouco tempo que estão em casa, a minoria se relaciona mais com a mãe, deve-se refletir sobre a questão da mudança do papel desta na sociedade moderna, em que a mulher tem que trabalhar e não tem tanto tempo para educar e cuidar de seu filho, tendo que levá-lo à creche desde muito novo. O que era diferente quando Winnicott (1982, 1990, 2000) estudou o desenvolvimento emocional da criança; naquela época não existiam instituições de Educação Infantil e a mulher não estava tão inserida no mercado de trabalho; as crianças ficavam com as mães mais tempo, visto que iam para a escola somente por volta dos 7 anos de idade.

Pode-se obter informações acerca de algumas pessoas com as quais algumas das crianças estabelecem díadas de observação, quando foi perguntado se a criança observa alguém freqüentemente. Percebeu-se que estas díadas são estabelecidas em sua maioria no próprio lar da criança e as pessoas citadas foram, a mãe, o pai, a avó, o avô, tia, tio e irmãos. O que reforça a informação de que a família, as pessoas com quem a criança mora, são seus principais exemplos e influências, até que a criança inicia sua freqüência à escola, primeiro ambiente de existência da criança fora do lar, nas sociedades industrializadas modernas, como afirmou Bronfenbrenner (1996).

Algumas crianças estabeleceram relações de díada primária com colegas da creche, pois na questão sobre a criança se referir a alguém que não está presente,

em 23 respostas apareceu que elas se referem aos colegas da escola, ou seja, estes colegas continuam a existir para a criança mesmo quando não estão presentes; condição para que se estabeleça uma díada primária segundo pressupostos de Bronfenbrenner (1992).

Quanto aos papéis sociais representados pelas crianças no microssistema da creche e em outros que não a creche, percebeu-se que alguns foram semelhantes e que, no caso da creche, estão relacionados com as atividades desenvolvidas pelas crianças. Os papéis citados pelos entrevistados, que as crianças representaram em outros microssistemas e que não foram representados na creche são os de pai, médico, professor, dentista, personagem de TV, super-herói, animais, pastor de igreja, irmã, amiga, lutador e dançarina.

Estes papéis representados em outros microssistemas nos quais as crianças estão inseridas e que vão variar entre cada uma delas, apontam possíveis atividades que as mesmas realizam nestes outros ambientes, bem como mostram pistas de alguns ambientes que influenciam as crianças fora da creche como, por exemplo, no caso da representação do papel de pastor de igreja; pode-se entender que esta criança frequenta a igreja e que este ambiente tem grande influência sobre ela, pois ela imita pessoas do ambiente; outras crianças também vão à igreja, porém, não imitam o pastor. No caso dos personagens de TV, a qual também exerce forte influência, pois em respostas de outras questões da entrevista já constou que mais da metade das crianças participantes do estudo passa a maior parte do tempo em que estão em casa, assistindo TV.

Em relação ao que estas crianças assistem na TV, as respostas foram: desenhos animados, programa *Chaves* (SBT), novela (Rede Globo), TV Cultura, filmes evangélicos, programas educativos (Discovery Channel), filmes, *Clips* de

música, programa Sítio do Pica Pau Amarelo (Rede Globo) e esportes (futebol principalmente). A maioria assiste desenho animado, os quais possuem uma variedade muito grande de gênero; encontram-se variados tipos de manifestações emocionais, as emoções básicas; que segundo Ekman (1994) são: alegria, tristeza, raiva, medo, surpresa e nojo; e outras que derivam destas básicas, em diferentes níveis nos desenhos.

Sobre manifestações emocionais que as crianças presenciavam em outros ambientes, 28 delas presenciavam mais de um tipo de emoção em casa, sendo que a que mais apareceu nas respostas foi a alegria (24), seguida da raiva (15), tristeza (14), medo (três), surpresa (três) e nojo (três). Uma resposta foi de que a criança presenciava alegria e, às vezes, tristeza na rua, e outra foi de que ela presenciava as seis emoções citadas acima em locais que costuma ir com frequência. Nota-se que a emoção mais presenciada pelas crianças em outros ambientes, também é a emoção que ela mais manifesta no microssistema da creche.

### ***7.3 - Relações entre dados do diário de campo, gravações em VT e entrevistas***

Ao realizar uma análise relacionando os dados dos três instrumentos de coleta utilizados neste estudo, nota-se que o estilo de ensino adotado durante as práticas motoras das crianças influenciou nas emoções manifestadas.

Constatou-se que nas aulas de Educação Física, nas quais o estilo de ensino predominantemente adotado foi o diretivo, houve mais manifestações de tristeza, raiva e medo, do que nos momentos de atividades motoras “livres”, em que o estilo predominantemente adotado foi a exploração, num estudo menos diretivo.

O exercício da criatividade e da autonomia para a criança nesta faixa etária é muito importante, pois como foi observado nos dados deste estudo, a criança deu mais importância às atividades que ela teve liberdade de escolha em participar ou não e aquelas que elas desenvolveram sozinhas, sem muita instrução. Conforme afirmações de Freire e Scaglia (2003) não se pode esperar personalidades autônomas se as crianças forem submetidas sempre a limitações em sua capacidade de criar e imposições na aprendizagem, sem poder descobrir por si mesmo a verdade.

A questão dos relacionamentos interpessoais entre as crianças nas aulas e nos momentos “livres”, também teve relações com a diretividade dos estilos de ensino, pois conforme constatado, nos momentos de atividade motora “livre” as crianças estabeleceram mais relações de participação conjunta do que nas aulas de Educação Física, nas quais predominaram as relações de observação. Por meio das entrevistas verificou-se a existência de díadas primárias, pois a maioria dos entrevistados disse que a respectiva criança se refere aos colegas da escola, isto é, elas se referem a alguém que não está presente; mesmo separados continuam influenciando o comportamento um do outro, o que de acordo com Bronfenbrenner (1996) pode fomentar um crescimento psicológico dos envolvidos, pois o que um realiza inevitavelmente influencia o outro.

Percebeu-se que influências sócio-culturais de gênero podem determinar a participação destas crianças em algumas atividades nos momentos de atividades motoras livres, bem como influenciar nas relações interpessoais das mesmas, pois se somente meninas brincaram de casinha na maioria das sessões livres observadas, estas estabeleceram, várias relações com meninas.

Referente aos atributos pessoais, mais especificamente os recursos pessoais que influenciam de forma negativa o desenvolvimento da criança, como os achados deste estudo sobre crianças que não possuíam habilidades para se engajarem em determinadas atividades nas aulas de Educação Física e manifestavam tristeza ou raiva, percebeu-se que isto se deve a falta de experiência em atividades motoras diversificadas. Freire e Scaglia (2003) se referiram ao repertório motor, afirmando que quando este é pobre a criança encontra dificuldades em resolver problemas motores, sendo menos habilidosas.

De nove crianças que demonstraram tristeza por não possuírem habilidades necessárias para serem bem sucedidas em determinadas atividades, sete não costumam brincar na rua, geralmente brincam em casa e quando saem de casa vão brincar em outras casas, de amigos, colegas ou parentes, como foi constatado nas entrevistas. Fato este que contribui para um enriquecimento menor do repertório motor destas crianças e que demonstra a influência de outros microssistemas que ela frequenta.

Estas crianças que mostraram possuir recursos do polo negativo e, conseqüentemente, manifestaram emoções negativas, como a tristeza e a raiva, em relação às demandas, também demonstraram-nas no polo negativo, pois elas desencorajaram reações de outras pessoas para com elas por estarem mau humoradas nestes momentos.

Em relação ao entendimento destas crianças quanto ao que as outras pessoas sentem e expressam sobre emoção, percepção e desejo, assim como nos resultados dos estudos de Wellman *et al.* (2000), estas crianças demonstraram ter entendimento do que as outras pessoas podem sentir, perceber e desejar e também entendem que outras pessoas podem sentir, desejar e perceber diferente delas. Isto

foi notado quando as crianças mostraram saber a emoção que as outras manifestavam, o porquê e o que queriam. Fato este que era esperado para a faixa etária em questão (5 a 6 anos), em termos de desenvolvimento emocional ao considerar os achados desses autores, os quais constataram tais entendimentos sobre percepção, emoção e desejo de outros em crianças de 3 anos de idade.

Observou-se uma ligação referente às manifestações emocionais das crianças no ambiente da creche e aquelas que elas presenciavam em outros microsistemas. A manifestação predominante na creche foi a alegria e pelas entrevistas foi observado que esta mesma emoção predominou em outros ambientes que a criança frequenta, pois teve-se uma frequência de 24 para alegria, na questão sobre que emoções a criança presencia. Pode estar havendo uma influência entre estes diferentes microsistemas que as crianças estão inseridas.

Também verificou-se que as crianças que manifestaram raiva (sendo que duas chegaram à agressão física e outras se mostraram mais agitadas e mais facilmente irritadas) são crianças que na questão sobre como os pais ou responsáveis tratam o comportamento indesejado do filho, tiveram como resposta: repreende de forma mais enérgica (duas), ameaça repreensão física (uma) e repreende-a fisicamente (cinco). De modo que se pode inferir que os pais ao terem este comportamento podem estar influenciando no comportamento de seu filho em outros locais, como a creche.

Quanto aos programas que a criança assiste na TV e a manifestação de raiva ou de comportamentos agressivos, a influência não foi significativa neste caso, pois algumas crianças que assistem programas que possuem manifestações agressivas, se mostram bem calmas na creche e, nem todas que se mostraram agressivas assistem programas que possuem tal comportamento. Isto pode estar relacionado

ao fato de que estas crianças passam a maior parte do seu dia na creche, não sobrando tempo significativo para assistir TV.

Ao falar dos diferentes fatores que podem influenciar as manifestações emocionais e o desenvolvimento da criança, deve-se considerá-los em interação, como defende Bronfenbrenner (1992, 1996). Não é possível afirmar que uma criança é agressiva ou triste ou alegre, analisando apenas um fator de influência. Winnicott (2000) também se referiu a este fato ao igualmente afirmar que é impossível compreender a agressividade em sua totalidade como um fenômeno isolado; para tal necessita-se considerar alguns aspectos interacionais, como por exemplo: o ambiente da criança, com adultos que dela cuidam; a maturidade da criança de acordo com sua idade cronológica e emocional, a influência de outros ambientes, dentre outros.

Neste estudo foram notados alguns fatores interacionais entre as próprias crianças e entre elas e as professoras que podem influenciar as manifestações emocionais destas crianças, como seus atributos pessoais, suas experiências fora do ambiente da creche, a possibilidade reduzida de criação durante as aulas e o nível de habilidade motora de cada criança; fatores estes que ocasionaram diferentes tipos de manifestações emocionais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se, mediante análise dos dados coletados pelos três instrumentos utilizados neste estudo, que as manifestações emocionais destas crianças durante a prática de atividades motoras esteve influenciada por vários fatores, tanto do microsistema da creche, como de outros microsistemas que cada criança tem acesso fora da creche (mesossistema e exossistema) como, por exemplo, a própria residência e do macrossistema.

A manifestação emocional observada que predominou na prática de atividades motoras das crianças foi a alegria, isto ocorreu tanto nas aulas de Educação Física como nos momentos de atividades motoras “livres”. Esta mesma manifestação emocional predominou no que se refere à manifestação emocional que a criança presencia em outros ambientes que não a creche que, no caso, a maioria destes ambientes foi o das residências das crianças. Esta manifestação predominante da alegria está muito relacionada com o movimento e com a questão do brincar ser necessário à criança, pois o contrário, a contenção de movimento é que poderia ocasionar mais manifestações de emoções negativas e prejudiciais às crianças.

Apesar da predominância da alegria, observaram-se algumas manifestações de tristeza, raiva, medo, surpresa e nojo. Percebeu-se que vários fatores influenciaram estas manifestações, tais como a retirada de crianças da aula de Educação Física, a descoberta das minhocas, a falta de recursos de algumas crianças para a participação em determinadas atividades, dentre outros.

Ao oferecer poucas oportunidades de escolha para o aluno, as aulas de Educação Física contribuíram com manifestações emocionais negativas, como a

raiva e a tristeza. Sugere-se que o professor mescle mais os estilos, utilizando com mais freqüência os que oferecem maior possibilidade de escolha à criança como, por exemplo, a descoberta guiada ou solução de problemas. Também seria interessante realizar mais aulas em ambientes diferentes dos habituais, pois se constatou que nas aulas realizadas em outros locais como, por exemplo, no lago, existiram mais manifestações de alegria e as crianças também puderam explorar mais suas possibilidades, habilidades e o ambiente.

Foi observado que os atributos pessoais positivos, que contribuem com o desenvolvimento, foram os mais presentes nas aulas, porém, quando os negativos ocorreram, percebeu-se que eliciaram manifestações emocionais negativas, principalmente os recursos negativos, quando as crianças não haviam desenvolvido certas habilidades e não conseguiam acompanhar determinadas atividades. Elas, provavelmente, se sentiam frustradas e manifestavam tristeza ou raiva, o que também ocasionava demandas negativas nestas crianças.

Visto que as diferenças no nível de desenvolvimento das crianças dificultam o relacionamento interpessoal, pois impede a participação das mesmas em determinadas tarefas, uma vez que elas evitam aquelas em que podem ser mal sucedidas, sugere-se que o profissional de Educação Física Infantil esteja atento para estas diferenças e para a individualidade, contribuindo com o desenvolvimento dos menos habilidosos. Da mesma forma, sugere-se que estas crianças tenham experiências mais ricas em relação ao movimento fora do ambiente da creche e, também, a possibilidade de se realizar estudos que analisem esta questão da qualidade de movimentação e nível de habilidade das crianças.

No que tange às relações interpessoais destas crianças, o momento livre propiciou-as mais efetivamente do que as aulas de Educação Física, pois nos

momentos livres elas estabeleceram relações de participação conjunta em maior número do que nas aulas, o que faz com que este momento contribua mais com o desenvolvimento social da criança, pelo fato destas relações mostrarem um nível de envolvimento maior do que as de observação. Por meio das entrevistas percebeu-se que as crianças estabeleceram relações de díada primária, as quais evoluem de díadas de participação conjunta; assim, pode-se afirmar que estes momentos contribuíram, igualmente, com o estabelecimento de díadas primárias.

Outro fator que merece atenção dos profissionais da Educação Infantil está relacionado com as influências sócio-culturais de gênero nas atividades, as quais influenciam a participação de meninos e meninas em determinadas atividades, por exemplo, as meninas são mais incentivadas a brincar de casinha e bonecas e os meninos de carrinho e futebol e, conseqüentemente, as relações interpessoais são estabelecidas pelas crianças, a partir desta separação de gênero em determinadas atividades.

Em relação aos momentos livres, se estes contribuírem com a ação de criar das crianças e as permitirem organizar sozinhas suas brincadeiras, estes podem ajudar na formação do autoconceito positivo da criança, bem como da autoconfiança. Deste modo elas também estariam vivenciando o brincar, a ludicidade, que é tão necessário a elas.

Também sugere-se que estes momentos sejam compartilhados com outras turmas de diferentes faixas etárias sempre que possível, isto já ocorre na instituição, porém, acredita-se que poderia ser mais freqüente, pois esta interação entre crianças de diferentes idades e, até mesmo, com adultos contribui com o desenvolvimento sócio-emocional das mesmas, fazendo com que elas consigam lidar melhor com suas manifestações emocionais.

Referente aos atributos pessoais das crianças nos momentos livres, percebeu-se que estes foram prioritariamente positivos, o que pode ocorrer devido à possibilidade de escolha oferecida neste momento, da menor diretividade. Este fato pode contribuir com o processo proximal no desenvolvimento das crianças, com as mudanças no mesmo, o que ocorre pelas adaptações e acomodações das novas informações.

Analisando os achados deste estudo pode-se afirmar que as aulas de Educação Física na Educação Infantil são importantes, pois contribuem com o desenvolvimento da criança e com a qualidade do que elas realizam no momento livre. A manifestação emocional destas crianças durante a prática de atividades motoras esteve bastante relacionada com o nível de sucesso nas mesmas, sendo importante, então, o profissional de Educação Física estar atento ao desenvolvimento motor de todos os seus alunos, tentando minimizar as diferenças nos níveis de habilidade motora deles.

Propõe-se uma outra sugestão de estudos nesta área, que seria uma continuação deste: a análise das manifestações emocionais das crianças relacionando-as com os atributos pessoais das mesmas, mais especificamente os recursos, o seu nível de habilidade motora. Analisar se as diferenças neste nível, entre as crianças, podem influenciar as manifestações emocionais.

Enfim, observou-se neste estudo uma interdependência entre as manifestações emocionais das crianças e os contextos analisados, ou seja, constatou-se influências dos parâmetros do contexto nas emoções observadas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AYOUB, E. **Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil**. Revista Paulista de Educação Física [online]. São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001. Disponível em: <http://www.usp.br/eef/rpef/Sumsemi4.htm>. Acesso em: 08 out. 2005.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

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

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB 9394/06** de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC/SEF, 1996.

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

\_\_\_\_\_. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. v. 3. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b.

\_\_\_\_\_. Lei 11.114/05. Altera a LDB, tornando obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: [www.presidencia.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm](http://www.presidencia.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 06 de Abril de 2006.

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

\_\_\_\_\_. Ecological Systems Theory. *In*: Vasta, R. **Six Theories of child development: revised formulations and current issues**. London: Jessica Kingley Publischer, 1992.

\_\_\_\_\_. ; GARBARINO, J. Child, Family and community. *In*: Parke, R. D. (ed.) **Review of Child Development Research**. Chicago: The University of Chicago Press, 1984. v. 7.

BUSS, A. H. **The psychology of aggression**. New York: Wiley, 1961.

CANDAU, V.M. (org.) **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CARMICHAEL, L. **Manual de psicologia da criança** (organização de Paulo H. Mussen). v. 8. São Paulo: EPU, 1975.

CARVALHO, M. C. M. de. **Construindo o saber** – Metodologia científica: Fundamentos e técnicas. 12ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

CAVICCHIA, D. de C. **O cotidiano da creche: um projeto pedagógico**. São Paulo: Loyola, 1993.

COLOMBIER, C. *et al.* **A violência na escola** . São Paulo: Summus, 1989.

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.

\_\_\_\_\_. ; KREBS, R. J. As propriedades da pessoa na perspectiva do paradigma bioecológico. *In: KOLLER, S. H. (org.) Ecologia do desenvolvimento humano – Pesquisa e intervenção no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria e Editora, 2004.

CRATTY, B. J. **Psicologia no esporte**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 1984.

DIAS, M. da G. B *et al.*. **Tentativa de crianças em lidar com as emoções de raiva e tristeza**. *Estud. psicol.* [online]. jan./jun. 2000, vol.5, no.1 [citado 14 Agosto 2005], p.49-70. Disponível na World Wide Web: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2000000100004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2000000100004&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 1413-294X.

EKMAN, 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.

EKMAN P. ; ROSENBERG, E. L. **What the face reveals**. New York: Oxford University Press, 1997.

FARIA JUNIOR, *et al.* **Prática de ensino em Educação Física; estágio supervisionado**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FERREIRA NETO, C. A. Aprendizagem, desenvolvimento e jogo de actividade física. *In: GUEDES, M. da G. S. (ed.) Aprendizagem Motora: problemas e contextos*. Lisboa: Edições FMH, 2001.

FREIRE, J. B. ; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

GALLAHUE, D. L. ; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte Editora, 2001.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GOLSE, B. **O desenvolvimento afetivo e intelectual da criança**. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

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

HOFFMANN, J. ; SILVA, M. B. G. da (orgs.) **Ação educativa na creche.** Porto Alegre: Mediação, 1995.

IZARD C. E. Intersystem Connections. *In:* Davidson, R. J. ; Ekman, P. (ed.) **The nature of emotion : fundamental questions.** New York: Oxford University Press, 1994.

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

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento infantil: uma breve apresentação de algumas teorias emergentes. *In:* KREBS, R. J. *et al.* (orgs.) **Discutindo o desenvolvimento infantil.** Santa Maria: Palloti, 1998.

\_\_\_\_\_. A teoria dos sistemas ecológicos, proposta por Bronfenbrenner, como um Paradigma para a Educação Física. *In:* GUEDES, M. da G. S. (ed.) **Aprendizagem Motora:** problemas e contextos. Lisboa: Edições FMH, 2001.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. ; BELTRAME, T. S. **A escola como ambiente de desenvolvimento primordial para jovem portador de necessidades especiais:** uma abordagem ecológica. 01 de jan. 1998. Disponível em: [http://www.educacaoonline.pro.br/a\\_escola\\_como\\_ambiente.asp?f\\_id\\_artigo](http://www.educacaoonline.pro.br/a_escola_como_ambiente.asp?f_id_artigo). Acesso em: 08 out. 2005.

\_\_\_\_\_. *et.al.* Crescimento e atividade física na infância: uma abordagem a partir da teoria dos sistemas ecológicos. **Revista Cinergis.** Santa Cruz do Sul: UNISC, v.1, n.2, p. 37-50, jul./dez. 2000.

LAKATOS, E. M. ; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 1985.

LAWTHER, J. D. **Sport psychology.** New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1972.

LÜDKE, M. ; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. A. Psicologia do esporte: sua história. *In:* MACHADO, A. A. (org.) **Psicologia do esporte:** Temas Emergentes I. Jundiaí: Ápice, 1997.

MAGILL, R. A **Aprendizagem motora:** conceitos e aplicações. São Paulo: Edgard Blücher, 1984.

MANOEL E. de J. O estudo do desenvolvimento motor: tendências e perspectivas. *In: TANI, G. (ed.)* **Comportamento motor: Aprendizagem e Desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

MARCELLINO, N. C. **Estudos do lazer: uma introdução**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

MARINO JUNIOR, R. **Fisiologia das emoções: introdução à neurologia do comportamento, anatomia e funções do sistema límbico**. São Paulo: Sarvier, 1975.

MARTURANO, E. M. ; LOUREIRO S. R. O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares. *In: PRETTE, A. D. e PRETTE, Z. A. P. D. (orgs.)* **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem**. Campinas: Editora Alínea, 2003

MAYER, S. M. ; KREBS, R. J. Comportamento agressivo em escolares do ensino fundamental de Santa Cruz do Sul: uma abordagem através da teoria dos sistemas ecológicos. **Revista Cinergis**. Santa Cruz do Sul: UNISC, v.1, n.1, p. 151-152, jan./jun. 2000.

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

MUSSEN, Paul H., **O desenvolvimento psicológico da criança**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1982.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento e personalidade da criança**. 4ª. ed. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1977.

OLIVEIRA, J. A. e MANOEL, E. de J. Análise desenvolvimentista da tarefa motora: estudos e aplicações. *In: TANI, G. (ed.)* **Comportamento motor: Aprendizagem e Desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

PACHECO, A. L. P. de B. ; DUPRET, L. **Creche: desenvolvimento ou sobrevivência?**. *Psicol. USP*. [online]. 2004, v.15, n.3 [citado 20 Agosto 2005], p.103-116. Disponível na World Wide Web: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65642004000200006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642004000200006&lng=pt&nrm=iso)>.

PALACIOS, J. e HIDALGO V. Desenvolvimento da personalidade nos anos pré-escolares. *In: COLL, C. et al.* (orgs) **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes médicas, 1995. v. 1.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento da personalidade dos 6 aos 12 anos. *In: COLL, C. et al.* (orgs) **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes médicas, 1995. v. 1.

PANTOJA, A. P. F. ; NELSON-GOENS, G. C. **Desenvolvimento da vida emocional durante o segundo ano de vida: narrativas e sistemas dinâmicos**. *Psicol. Reflex. Crit.* [online]. 2000, v.13, n.2 [citado 14 Agosto 2005], p.269-280. Disponível na World Wide Web: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722000000200007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722000000200007&lng=pt&nrm=iso)>.

PORTO, E. *et al.* Reflexões sobre os fenômenos agressivos e o esporte. **Revista Metropolitana de ciências do movimento** – Faculdade de Educação Física (FMU) nº3, v. 3, 1997.

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

RAMIRES, V. R. R. **Cognição social e teoria do apego:** possíveis articulações. *Psicol. Reflex. Crit.* [online]. 2003, v.16, n.2 [citado 20 Agosto 2005], p.403-410. Disponível na World Wide Web: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722003000200020&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722003000200020&lng=pt&nrm=iso)>.

REY, L. **Planejar e redigir trabalhos científicos.** São Paulo: Edgard Blücher, 1987.

SAYÃO D. T. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. **Revista Pro-posições** – Faculdade de Educação: UNICAMP, v. 14, n.3 (42), set./dez. 2003.

SCHERER, K. R. Toward a concept of “modal emotions”. *In:* Davidson, R. J. ; Ekman, P. (editors) **The nature of emotion** : fundamental questions. New York: Oxford University Press, 1994.

SCHERER, K. R. ; EKMAN P. **Approaches to Emotion.** London: Lawrence Erlbaum Associates, 1984.

SÉRGIO, Manoel. **Para uma epistemologia da Motricidade Humana.** Lisboa: Editora Compendium, 1987.

STEFANELLO, J. M. F. A Aprendizagem Motora e a Ecologia do Desenvolvimento Humano. *In:* GUEDES, M. da G. S. (ed.) **Aprendizagem Motora:** problemas e contextos. Lisboa: Edições FMH, 2001.

TANI, G. **Educação Física na Educação Infantil:** pesquisa e produção do conhecimento. *Revista Paulista de Educação Física* [online]. São Paulo, supl. 4, p. 110-115, 2001. Disponível em: <http://www.usp.br/eef/rpef/Sumsemi4.htm>. Acesso em: 08 out. 2005.

\_\_\_\_\_. *et al.* Ensino-Aprendizagem de habilidades motoras: um campo de pesquisa de síntese e integração de conhecimentos. *In:* TANI, G. (ed.) **Comportamento motor:** Aprendizagem e Desenvolvimento. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

THIRER, Joel. Aggression. *In:* Singer, R. N. *et al.* **Handbook of Research on sport psychology.** New York: Macmillan, 1993.

TOLOCKA, R. E. *et al.* Relacionamento entre acadêmicos de Educação Física e pessoas portadoras de deficiência. **SOBAMA - Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada**. v. 3, n. 3, p. 1-4, dez. 1998.

TREVISAN, C. M. **O processo interativo da criança portadora de necessidades especiais**: uma análise ecológica da pré-escola como contexto de desenvolvimento. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1997.

VAYER, P.; RONCIN, C. **psicologia atual e desenvolvimento da criança**. São Paulo: Manole Dois, 1990.

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, 1999.

WELLMAN, H. M. *et al.* **Young Children's Understanding of Perception, Desire and Emotion**. *Child development* [online]. 2000, v.71, n.4 [citado 21 Agosto 2005], p.895-912. Disponível na: <<http://www.periodicosapes.org.br>>.

WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982.

\_\_\_\_\_. **Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas**. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

\_\_\_\_\_. **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

## APÊNDICES

### Apêndice A

#### FICHA DE DIÁRIO DE CAMPO

PRODECAD/UNICAMP

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Turma de 5 a 6 anos do período:

Aula de educação física ( )

Atividade motora livre ( )

Tema da aula:

A - GERAL

1. Atividades:

2. materiais utilizados:

3. Envolvimento na ativ.:

1.1

2.1

3.1

1.2

2.2

3.2

1.3

2.3

3.3

1.4

2.4

3.4

3. Local de realização da aula:

1. quadra poliesportiva ( )

2. pátio de entrada do prédio ( )

3. pátio lateral do prédio ( )

4. pátio coberto fundo do prédio ( )

5. playground ( )

6. pátio interno ( )

7. sala ( )

8. sala de vídeo ( )

4. Condições climáticas

do dia:

1. Ensolarado ( )

2. Parcialmente nublado ( )

3. Nublado ( )

4. Chuvoso ( )

B – AÇÕES PEDAGÓGICAS (PANGRAZI, 1981):

1. Estilo de ensino adotado:

1. Comando ( )

2. Tarefa ( )

3. Individualizado ( )

4. Solução de problemas ( )

5. Exploração limitada ( )

6. Exploração ilimitada ou livre ( )

**C – MANIFESTAÇÕES EMOCIONAIS (adaptado de MARINO, 1975):**

1. Emoções manifestadas:

1. ( ) alegria

5. ( ) surpresa

8. ( ) Outra, qual: \_\_\_\_\_

2. ( ) excitação

6. ( ) tristeza

3. ( ) medo

7. ( ) raiva

4. ( ) nojo

Descrever a(s) situação(ões) e a(s) intervenção(ões), se houver e relacionar com as atividades descritas no item A:

## Apêndice B

### ROTEIRO DA ENTREVISTA COM RESPONSÁVEIS DAS CRIANÇAS

DATA: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS (Turma):

- 1-) Quantas pessoas moram junto com a criança na residência? Quem são as pessoas?
- 2-) Quantos cômodos existem na residência?
- 3-) Em que parte da casa a criança passa a maior parte do tempo? O que faz nesse ambiente?
- 4-) O que tem próximo à residência?
 

Praça	( )	Escola	( )
Padaria	( )	Mercado	( )
Farmácia	( )	Bar	( )
Igreja	( )	Posto de saúde	( )
Outros	( ) _____	Shopping	( )
- 5-) A criança costuma brincar fora de casa? Onde? Com quem? Se não, porque?
- 6-) Do que ela costuma brincar? Existe a representação de algum papel social?
- 7-) O que a criança faz no fim de semana? Visita algum local? Existe festa ou clima festivo no local? Que tipo de manifestações emocionais a criança presencia ?
- 8-) Com quem ela se relaciona normalmente?
- 9-) Ela observa alguém?
- 10-) Ela imita alguém?
- 11-) Ela se refere a alguém que não está presente?
- 12-) A criança presencia manifestações emocionais? Onde? De que tipo?
- 13-) Como você trata o comportamento indesejado, anti-social da criança quando manifestado?
- 14-) O que a criança assiste na TV?

## Apêndice C

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

**Projeto: “Desenvolvimento Emocional em aulas de Educação Física de crianças de 5 a 6 anos.”**

Autorização para o desenvolvimento da pesquisa na instituição **PRODECAD** – Programa de desenvolvimento da criança e do adolescente.

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.

#### Informações sobre o estudo:

Este estudo será realizado sob a responsabilidade de Melissa Cecato de marco, aluna do curso de Mestrado em Educação Física da UNIMEP, sob a orientação de Rute Estanislava Tolocka, da Faculdade de Ciências da Saúde.

#### Procedimentos e duração do estudo:

Qualquer criança que tenha de 5 a 6 anos e esteja regularmente matriculada nessa instituição, poderá participar do estudo. Será escolhida uma turma na faixa etária determinada. O estudo terá a duração de 1 (um) semestre letivo e se caracterizará pela observação da turma escolhida em suas aulas de Educação Física e em momentos de atividade motora livre semanalmente.

Para que as relações interpessoais sejam analisadas segundo a metodologia adotada no estudo, a qual envolve análise de imagens, serão realizadas gravações em Vídeo Tape, utilizando-se de filmadoras. Serão realizadas quatro filmagens.

Os resultados do estudo poderão ser publicados em revistas ou livros, mas guardarão sigilo quanto as informações confidenciais.

#### Cuidados prévios:

Antes de entrar no estudo, será necessário a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido pelo responsável do participante, concordando com as cláusulas expostas no documento.

#### Benefícios do estudo para as crianças e para a instituição:

O presente estudo pretende investigar as manifestações emocionais das crianças durante a realização de atividades motoras, com o intuito de colaborar no que se refere ao debate sobre o tema no âmbito educacional. Portanto podemos perceber a importância desse estudo para essa instituição, a qual trabalha com a educação de crianças.

#### Riscos e inconveniências:

Em caso de ocorrência de algum acidente será garantido os primeiros socorros e encaminhamentos da forma como a instituição costuma tratar outros acidentes eventuais.

Se a pessoa tiver qualquer questão relativa aos procedimentos desse 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: 19-97438068 ou (01519)31241515 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 identificam 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**

Antes que esta instituição de ensino concorde em participar do estudo “Desenvolvimento Emocional em aulas de educação física de crianças de 5 a 6 anos”, através da assinatura deste documento, a instituição, através de seu representante , foi devidamente informada acerca dos objetivos, métodos, procedimentos, riscos e benefícios decorrentes dessa adesão e declara que estará participando do mesmo.

Nome do Representante: \_\_\_\_\_

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

Ass.: \_\_\_\_\_

Eu conversei sobre o estudo com o participante e/ou seu representante legal utilizando uma linguagem adequada e apropriada. Acredito que informei completamente o voluntário e/ou seu representante legal da natureza desse estudo e seus possíveis benefícios e riscos, e acredito que o voluntário e/ou seu representante legal entendeu a explicação.

\_\_\_\_\_

Prof. Responsável pelo estudo

## Apêndice D

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA – UNIMEP

FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE – FACIS  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Pesquisadora Responsável: Prof. Mestranda Melissa Cecato De Marco

**Pesquisa: Desenvolvimento Emocional em aulas de Educação Física de crianças de 05 a 06 anos.**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PRODECAD/UNICAMP

Estas informações estão sendo fornecidas para participação voluntária do seu dependente neste estudo, o qual ocorrerá nas dependências da instituição. O estudo visa detectar, através da observação das aulas de Educação Física e momentos de atividade motora livre, possíveis manifestações emocionais das crianças.

A rotina de atividades diárias das crianças participantes do estudo em nada será afetada, pois a coleta de dados ocorrerá através de observação das atividades descritas acima sem nenhuma intervenção da pesquisadora no que se refere ao planejamento e rotina de atividades da instituição.

O estudo é confidencial e seus resultados serão utilizados para fins acadêmicos e científicos. Porém, como serão utilizadas gravação de imagens para identificação das relações interpessoais das crianças, solicitamos sua autorização para o uso das imagens para estes fins. Esclarecemos que serão realizadas apenas quatro filmagens, duas durante aulas de Educação Física e duas durante atividades motoras livres. A identificação dos sujeitos será resguardada. Solicitamos sua autorização para tais divulgações. Será feita erosão de imagem (distorção de imagem) do rosto daqueles que não concordarem em participar do estudo.

Não há despesas pessoais de sua parte para participação do dependente no estudo, assim como não haverá compensação financeira.

Em caso de qualquer acidente que possa eventualmente ocorrer, é garantido socorro conforme a instituição costuma realizar.

Você poderá ter acesso aos resultados do estudo quando concluído. Em caso de dúvidas contactar Professora Rute Estanislava Tolocka (orientadora da pesquisa) no telefone 19 31241515 ramal 1240, ou Melissa C. De Marco, telefone 19 32537122.

Você poderá também telefonar para o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, no número 19 37888936, ou enviar um e-mail para cep@fcm.unicamp.br.

A criança pode deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo de seu tratamento e participação nesta instituição.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que foram lidas e explicadas para mim, descrevendo o estudo **“Desenvolvimento Emocional em aulas de Educação Física de crianças de 05 a 06 anos.”**

Eu discuti com a Professora Melissa De Marco sobre minha decisão quanto a participação do meu dependente nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a participação é isenta de despesas e que tenho garantia de acesso do meu dependente a tratamento hospitalar quando necessário. Concordo voluntariamente com a participação do meu dependente no estudo e posso retirar o consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda na participação em qualquer atividade que a instituição proporciona as crianças matriculadas. Será garantida a não participação sem prejuízos, daqueles cujos responsáveis não assinarem este, pois é indispensável para a inclusão da criança no estudo esta assinatura.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pai e/ou responsável do voluntário  
Data: \_\_/\_\_/\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura da testemunha  
Data: \_\_/\_\_/\_\_

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido desse responsável do voluntário para a participação no estudo.

\_\_\_\_\_  
Prof. Mestranda Melissa Cecato De Marco

## **ANEXO**

### **Anexo A**

**APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA DA UNICAMP.**

