

UNIMEP — UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA  
NÚCLEO DE PEDAGOGIA DO MOVIMENTO, CORPOREIDADE E LAZER

A CRIANÇA E AS MANIFESTAÇÕES LÚDICAS DE RUA E SUAS RELAÇÕES  
COM A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

HERGOS RITOR FROES DE COUTO

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tânia Mara Vieira Sampaio

PIRACICABA, SÃO PAULO  
2008

UNIMEP — UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA  
NÚCLEO DE PEDAGOGIA DO MOVIMENTO, CORPOREIDADE E LAZER

A CRIANÇA E AS MANIFESTAÇÕES LÚDICAS DE RUA E SUAS RELAÇÕES  
COM A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

POR

HERGOS RITOR FROES DE COUTO

Dissertação apresentada à Universidade Metodista de Piracicaba, para a obtenção do título de Mestre em Educação Física do Curso de Pós-Graduação *Strictu Sensu*, área de Concentração: Corporeidade, Pedagogia do Movimento e Lazer.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tânia Mara Vieira Sampaio.

PIRACICABA, SÃO PAULO  
2008

COUTO, Hergos Ritor Fróes de  
*A CRIANÇA E AS MANIFESTAÇÕES LÚDICAS DE RUA E SUAS RELAÇÕES COM A  
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR*

Piracicaba/SP, 2008, 129 f. - Piracicaba/SP

Orientadora: Profa Dra. Tânia Mara Vieira Sampaio

Dissertação de Mestrado — Mestrado em Educação Física

Faculdade de Ciências da Saúde — Universidade Metodista de Piracicaba

1 Lúdico. 2 Criança. 3 Lazer. 4 Rua. 5 Educação Física Escolar.

**BANCA EXAMINADORA**

**Profª Drª Tânia Mara Vieira Sampaio**

**Profª Drª Rute Estanislava Tolocka**

**Profº Dr. Edivaldo Góis Júnior**

## DEDICATÓRIA

A **Deus**, pela vida e por permitir que eu vivenciasse esse momento, tão desejado, tão sonhado.

Ao homem da minha vida, ao espelho do espelho que sou eu. Meu pai querido, se todos fossem iguais a você. Tudo o que sou, assim como todas as minhas conquistas são devido ao exemplo que me dá. Agradeço a Deus por ter me dado a honra de ser seu filho e de poder ser educado pelas suas palavras e ações. A você, **Agostinho Coleta de Couto**, sei que já lhe dediquei poesia e gols e agora lhe dedico com todo o meu amor eterno a concretização do título de mestre. Obrigado por tudo, do filho que lhe ama.

A uma mulher que me adotou como neto e que me dispensa tanto amor e carinho. A você, **Ângela Hypollito Peres**, minha eterna gratidão, admiração e carinho.

Aos meus irmãos **Ariel, Audio, Guto, Andrea, Estefany, Nádia e Angelos**, meus sobrinhos **João Vítor, Brenda e Beatriz** e a minha tia **Maria do Socorro**. Apesar da distância sempre os tenho próximos do meu coração e do meu pensamento. Qualquer vitória conquistada é conquista nossa, obrigado pela amizade e pelo amor que sentimos uns pelos outros.

Aos tios **Dércio e Diva**, as minha primas do coração **Ligia, Luciana e Andréa** e as minhas sobrinhas **Gabriela, Isabela e Mariana** por estarem comigo na alegria e na tristeza sempre com afeto e preocupação singulares de quem ama.

A minha namorada **Cíntia Carolina Marques Assis**, pelo incentivo, respeito e companheirismo. Pela paciência e compreensão nos momentos em que ficamos juntos e separados em função da realização deste objetivo. Só tenho a agradecer por toda cumplicidade e amor.

### **A MINHA MÃE MARISA FRÓES DE COUTO (*in memorian*)**

Infelizmente você não pode presenciar esse momento, mas tenho certeza que olha por mim nessa ocasião que contempla felicidade e conquista. O tempo passou, mas nunca esqueci da sua dedicação em educar a mim e aos meus irmãos. Seu exemplo é a base que me orienta no caminho da vida. Sei que está próxima a mim sorrindo e comungando esta vitória, assim como acompanha e ampara meus passos curtos e largos, cambaleantes ou firmes.

## AGRADECIMENTOS

A todos os **professores e professoras, funcionários e funcionárias** do Programa de Pós Graduação Mestrado em Educação Física da Unimep, como também, do curso de Educação Física da Uninove, Unicid, a Diretoria de Ensino Guarulhos Norte, a Escola Prof<sup>a</sup> Maria Célia Falcão Rodrigues e em especial a **Élia, Solange Felex, Solange Maia, Rovaris, Mirian, Tereza, Ana Paula, Marivana, Terra, Irene, Adenildes, Cíntia, Elaine e Cleide** da Oficina Pedagógica pela colaboração direta e indireta na realização desse estudo.

A todos os **alunos e alunas** da Escola Prof<sup>a</sup> Maria Célia Falcão Rodrigues por aceitarem participar da pesquisa.

Aos Coordenadores: **Eduardo Günther Montero, José Carlos de Freitas Batista, Ritsue Nakahara, Roberto Gimenez** pela amizade e por acreditarem em meu trabalho.

A Dirigente da Diretoria de Ensino – Guarulhos Norte: **Prof<sup>a</sup> Vera Lúcia de Jesus Curriel** por sua generosidade, compreensão e amizade.

Aos amigos e companheiros do curso de mestrado e em especial a **Aline Santos, Fábio Fiorante, Mirleide, Eudinei, Andreia Steidle, Felipe e Rafael.**

Aos amigos e professores, **Vágner Pinto, Élcio Terra, Maurício Teodoro, Erinaldo Andrade, André Luis de Oliveira, Patrícia Stanquevitsch, Paulo Marchetti, Myrian Mossri, Vany Zacharias, Jarbas Remonte, Dimitri Wuo, Edson Pereira, Eliane Favilla, Tânia Ferreira Moraes, Rogério Ferreira, Luciano Duarte, Márcia Cibele, Rosemeire de Almeida Vitorino Vieira e Wagner Jesus de Souza** pelo incentivo e cumplicidade e em especial aos professores **Gerson dos Santos Leite e Niulza Antonnietti Matthes** pelo companheirismo e contribuições valiosas.

Ao componente da banca: Professor Dr. **Edivaldo Góis Júnior** por estar desde a graduação em Educação Física da UNINOVE me incentivando em meu desenvolvimento profissional. A componente da banca: Professora Dr<sup>a</sup>. **Rute Estanislava Tolocka** por também ter aceito o convite de participar desse momento e ter auxiliado muito com seus saberes sobre o estudo realizado. A Professora e Orientadora Dr<sup>a</sup>. **Tânia Mara Vieira Sampaio** por ter colaborado diretamente com seus conhecimentos e conseqüentemente em meu desenvolvimento acadêmico. A vocês meus agradecimentos, meu respeito e minha admiração pela seriedade com que fizeram as contribuições e considerações a essa pesquisa.

E a todos e todas não citados/as diretamente, mas que tiveram participação em minha vida pessoal e/ou profissional.

**MUITO OBRIGADO.**

“Os valores que ocultamos no coração é o que importa. Todos somos corpos: as diferenças entre nós são insignificantes. Mas cada um tem algo de único. Cada corpo oculta um coração, uma visão, um amor, lágrimas e alegrias” (ALVES, 1986, p.169).

“Viver é ser é estar no mundo, meu corpo é ser é aqui estar, nas vias do meu ser caminho estando, sendo vida meu corpo aqui está”.

Hergos Ritor Froes de Couto, 2008.

## Resumo

A presente pesquisa analisa as manifestações lúdicas de crianças, de ambos os sexos na faixa etária de 10 a 12 anos, nos espaços da rua e da Educação Física Escolar. Para este propósito combinamos pesquisa bibliográfica e de campo, tendo como objetivo verificar quais são os jogos e brincadeiras mais praticadas nas ruas e se esta vivência lúdica da criança obtida no espaço físico das ruas através dos componentes físico-esportivos do lazer tem relação com as atividades desenvolvidas na Educação Física Escolar da Escola Estadual Prof<sup>a</sup> Maria Célia Falcão Rodrigues, localizada no bairro do Parque Mikail. Este estudo se justifica na área da Educação Física, uma vez que o jogo, na qualidade de uma representação das manifestações lúdicas é um de seus componentes básicos. A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida no Sistema de Bibliotecas da UNIMEP, UNICAMP, USP, UNINOVE e UNICID. Na pesquisa de campo, foram realizadas observações e entrevistas norteadas por critério de amostragem do tipo não probabilística, intencional, de representatividade e acessibilidade e saturação de dados. O critério de inclusão das crianças foi de serem de ambos os sexos; estarem na faixa etária de 10 a 12 anos; estarem regularmente matriculadas no ensino fundamental ciclo III - 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> série da Escola Estadual Prof<sup>a</sup> Maria Célia Falcão Rodrigues, localizada no bairro Parque Mikail e que brincassem nas ruas: Francisco Gomes Jordão, Osvaldo Ramos, Justiniano Salvador dos Santos, Bom Jesus, Caranguejo e Estagiário situadas nos bairros do Parque Mikail e Santa Edwiges, na periferia da região norte da cidade de Guarulhos-SP. O estudo constatou que as manifestações lúdicas mais praticadas pelas crianças nas ruas são o futebol, vôlei, esconde-esconde e pega-pega, enquanto na Educação Física Escolar apenas a prática do futebol foi observada. Dessa maneira, as brincadeiras e os jogos nos aspectos de criatividade, liberdade e construção das atividades foram mais explorados na rua do que na escola.

Palavras-chave: Lúdico; Criança; Lazer; Rua; Educação Física Escolar.

## Abstract

The present study verify the joy of the children, from both sex and between the age of 10 to 12 years, on the streets and the Physical Education classes. For these proposal we combine bibliography research and the field research, having as objective verify wich are the games and plays more common at the street and if these activities at the physical space at the streets through the components sports-physical from the play are realted with the activists developed at Physical Education classes that the State School Profa. Maria Célia Falcão Rodrigues, addressed at Mikail. These study justification is physical Education, once that the act of play, on the quality of the manifest of joy are one of it's the basic components. The bibliography research were developed at the library system of UMINEP, UNICAMP, USP, UNINOVE and UNICID. The camp research, were realized observations and questions guided by the criteria of samples, from the type not probabilistic, intentional, of representativeness and accessibility of data and saturation. The criterion for inclusion of children was to be of both sexes, are in the age group of 10 to 12 years, are regularly enrolled in primary school cycle III - 5 th and 6 th series of the State School Prof. Maria Célia Falcão Rodrigues, located in the neighborhood Parque Mikail and that they play at the streets: Francisco Gomes Jordão, Osvaldo Ramos, Justiniano Salvador dos Santos, Bom Jesus, Caranguejo and Estagiário located in neighborhoods of Parque Mikail and Santa Edwiges, in the northern outskirts of the city of Guarulhos-SP. The study found that the demonstrations recreational most practiced by children on the streets are the soccer, volleyball, hide and seek and catch-catch, while in Fitness School only the practice of football was observed. Thus, the tricks and games on aspects of creativity, freedom and construction activities were more exploited on the streets than in school.

Key-words: Recreational; Child; Leisure; Street; Fitness School.

Lista de Quadros

Página

Quadro 1. Perguntas e categorias da entrevista

62

## Lista de Tabelas

	Página
Tabela 1. Brincadeiras e jogos citados como preferidos.	71
Tabela 2. <i>Freqüência de dias que os entrevistados brincam durante a semana.</i>	73
Tabela 3. Atividades aprendidas na rua e utilizadas no âmbito escolar.	75
Tabela 4. <i>Atividades aprendidas na Educação Física Escolar.</i>	77
Tabela 5. <i>Atividades aprendidas na Educação Física escolar e utilizadas na rua.</i>	78
Tabela 6. Atividades em grupo praticadas pelos meninos e meninas na rua e na escola	80

## Lista de Gráficos

	Página
Gráfico 1. Brincadeiras e jogos indicando as preferências.	72
Gráfico 2. <i>Atividades aprendidas na rua e utilizadas no âmbito escolar.</i>	76
Gráfico 3. Jogos/brincadeiras aprendidas na Educação Física Escolar.	77
Gráfico 4. <i>As atividades aprendidas na Educação Física escolar e utilizadas na rua.</i>	79
Gráfico 5. <i>Atividades em grupo praticadas pelos meninos e meninas na rua e na escola.</i>	80

## SUMÁRIO

Resumo.....	vi
Abstract.....	vii
Lista de Quadros.....	viii
Lista de Tabelas.....	ix
Lista de Gráficos.....	x
INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I - O JOGO E A BRINCADEIRA DA CRIANÇA COMO EXPRESSÃO DO LAZER NAS RUAS.....	16
1.1. Rua como espaço da vivência lúdica da criança.....	16
1.2. O lazer no espaço físico da rua.....	18
1.3. O caráter lúdico do jogo, do brinquedo e da brincadeira.....	21
1.4. Brincadeiras e jogo populares e tradicionais.....	24
1.5. A criança como produtora de cultura.....	28
1.6. Questões de gênero nas brincadeiras e jogos de meninas.....	31
CAPÍTULO II - A MOTRICIDADE E A CORPOREIDADE DA CRIANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	36
2.1. O prazer de aprender no espaço da escola.....	36
2.2. A Ciência da Motricidade Humana.....	39
2.3. Corporeidade.....	43
2.4. A Ciência da Motricidade Humana, Educação Motora e Educação Física.....	47
2.5. Parâmetros Curriculares Nacionais.....	51
2.6. Gênero na Educação Física Escolar.....	54
CAPÍTULO III - ANALISANDO E REFLETINDO OS ESPAÇOS DA RUA E DA ESCOLA.....	59
3.1. Em campo.....	59
3.1.1. Delimitando o Universo da Pesquisa.....	60
3.1.2. Os instrumentos utilizados.....	61
3.2. A Entrevista.....	61
3.2.1. A Observação na Escola.....	62

3.2.1.1. A Observação do Futsal na Escola.....	63
3.2.2. A Observação na Rua.....	64
3.2.2.1. A Observação do Futebol na Rua.....	65
3.2.2.2. A Observação do Vôlei na Rua.....	67
3.2.2.3. A Observação da Bicicleta na Rua.....	67
3.2.2.4. A Observação do Esconde-Esconde na Rua.....	68
3.2.2.5. A Observação do Pega-Pega e Duro ou Mole na Rua.....	68
3.2.2.6. A Observação da Pipa na Rua.....	69
3.2.2.7 A Observação da Queimada na Rua.....	70
3.3. Registro das Entrevistas.....	70
JOGOS E BRINCADEIRAS NA RUA E NA ESCOLA NA ÓTICA DOS ENTREVISTADOS.....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	85
ANEXO 1.....	91
APÊNDICE 1.....	92
APÊNDICE 2.....	93
APÊNDICE 3.....	94
APÊNDICE 4.....	95

## INTRODUÇÃO

Confrontando passado e presente, não há dúvida quanto ao fato de a criança continuar a brincar – desde a criança da cidade até a criança do interior ou do campo, desde a criança mais estimulada e com melhores condições econômicas, até a criança de rua ou a criança institucionalizada – todas elas procuram espaços e formas de expressar-se e descobrir o mundo através da brincadeira. Nesses diferentes contextos, as crianças estabelecem relações com o mundo, transformando, através do brincar, seus significados (FRIEDMANN et al., 1998, p. 34).

As recordações do tempo de infância, de brincar nas ruas, nos parques, de jogar bola no quintal, na garagem, no campinho atrás da igreja e de nadar nos rios e igarapés trazem a nostalgia do tempo de menino. A liberdade e o fácil acesso àqueles espaços possibilitavam as experiências divertidas e animadas devido à diversidade de atividades que aconteciam nos espaços permitidos ao brincar e ao jogar curtindo a alegria de ser criança.

Em qualquer pedacinho de chão, nas ruas, parques, quintais, praias, garagens e também na escola, as brincadeiras e jogos estimulavam a criatividade, o improviso, desafios, descobertas e conhecimentos desenvolvendo sentimentos de autonomia, cooperação, competição, respeito ao próximo e amizade, isto, sem desconsiderar alguns desentendimentos, birras e xingamentos típicos no relacionamento entre os participantes das atividades, os quais não duravam sequer mais do que o instante que antecedia a próxima brincadeira ou jogo.

Aquelas experimentações eram parcialmente findadas quando o chamado da mãe acontecia, quando o sol se punha ou quando o sinal da escola tocava encerrando o recreio e, conseqüentemente, anunciando o término temporário das brincadeiras e dos jogos que certamente iriam ser retomados no dia seguinte. O ambiente de festa era muito prazeroso, o reino da fantasia, do faz de conta, da diversão e alegria davam o gosto especial de brincar e jogar a cada dia. Um novo gesto, uma nova ação, uma nova idéia eram algumas das manifestações de criatividade e imaginação que nos levavam a ter outras experiências provenientes das inúmeras atividades que envolviam as brincadeiras e jogos, praticados naqueles espaços.

As atividades desenvolvidas nos espaços mencionados podem ser de grande contribuição no desenvolvimento de habilidades importantes para a vida da criança. De acordo com Freire (2003) preservar o espaço lúdico e seus componentes manifestados nas brincadeiras e jogos existentes nas ruas pode aumentar o acervo de habilidades de uma criança em decorrência da criação de situações que possam ajudá-la no aprendizado a partir de experiências conhecidas, além de desenvolver o acervo motor e os aspectos relacionados à tomada de decisão, inteligência e ao convívio social. Já no âmbito da escola Marcellino (2001) reforça que a mesma deve ter a necessidade de recuperar a vivência do lúdico, valorizando a cultura da criança e não simplesmente educando para o amanhã, ou instrumentalizando o lúdico.

Os relatos particulares de infância, aliados à atuação como professor de Educação Física na rede pública de ensino estadual na periferia da cidade de Guarulhos, estimularam o interesse de verificar as relações atuais entre as vivências das brincadeiras e jogos da cultura popular das crianças no espaço físico das ruas, e as atividades das aulas na Educação Física Escolar.

Esta pesquisa tem como objetivos: verificar quais são os componentes físico-esportivos mais praticados nas ruas por crianças de 10 a 12 anos; como as manifestações lúdicas, características desse período da infância, se desenvolvem no espaço físico das ruas, nos bairros do Parque Mikail e Santa Edwiges na periferia da região norte da cidade de Guarulhos; se a vivência lúdica da criança obtida no espaço físico das ruas através dos componentes físico-esportivos do lazer tem relação com as atividades desenvolvidas na Educação Física Escolar da Escola Estadual Prof<sup>a</sup> Maria Célia Falcão Rodrigues do bairro do Parque Mikail.

A relevância desta pesquisa está relacionada com a vivência do aspecto lúdico da criança no espaço físico da rua através dos componentes físico-esportivos do lazer na Educação Física Escolar e se justifica na área da Educação Física, uma vez que o jogo é um de seus elementos históricos.

Em relação à metodologia, o estudo foi realizado por meio da combinação da pesquisa bibliográfica e de campo (SEVERINO, 2000).

O método de investigação utilizado foi o estudo descritivo (BRUYNE et al., 1977), focando a análise das manifestações do lúdico na rua, através dos componentes físico-esportivos do lazer, e sua relação com as atividades desenvolvidas na Educação Física Escolar.

Quanto às técnicas, entendidas como “procedimentos mais restritos que operacionalizam os métodos, mediante emprego de instrumentos adequados” (SEVERINO, 2000, p.162), foram utilizadas as seguintes:

1. Pesquisa bibliográfica: realizada no sistema de bibliotecas UNIMEP, UNICAMP, USP, UNINOVE, UNICID e outras instituições, por meio de artigos, anais de seminários e congressos, livros, revistas, sites de internet e outros, a partir de um levantamento inicial das obras relativas às palavras-chave deste projeto, a saber: lúdico, criança, lazer, rua e educação física escolar e aprofundamento das obras selecionadas por meio da análise textual, temática e interpretativa;

2. Pesquisa de campo: de amostragem do tipo não probabilística, intencional, por critérios de representatividade e acessibilidade e saturação de dados (BRUYNE et al., 1977). Foram feitas entrevistas com crianças na faixa etária de 10 a 12 anos, regularmente matriculadas no ensino fundamental ciclo II - 5ª e 6ª série da Escola Estadual Profª Maria Célia Falcão Rodrigues, localizada no bairro Parque Mikail e que costumam brincar nas ruas: Francisco Gomes Jordão, Osvaldo Ramos, Justiniano Salvador dos Santos, Bom Jesus, Caranguejo e Estagiário, situadas nos bairros do Parque Mikail e Santa Edwiges, na periferia da região norte da cidade de Guarulhos. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas (Apêndice 4). Participaram da entrevista aquelas crianças cujos responsáveis assinaram o TLCE (Apêndice 1) e aprovado pelo CEP – Comitê de Ética e Pesquisa da UNIMEP, processo 26/07 (Anexo 1);

No trabalho de campo foi realizada a observação participante, semanalmente, nos seguintes espaços: Escola Estadual Profª Maria Célia Falcão Rodrigues e ruas: Francisco Gomes Jordão, Osvaldo Ramos e Justiniano Salvador dos Santos no bairro do Parque Mikail e Bom Jesus, Caranguejo e Estagiário no bairro Santa Edwiges. Para o processo de observação foram utilizadas fichas-roteiro (Apêndice 2); A pesquisa realizou-se durante os meses de setembro a novembro do ano 2007, considerando-se os critérios de saturação de dados.

Todo o processo de coleta e de interpretação dos dados priorizou a compreensão das interfaces entre a prática das brincadeiras e jogos infantis das ruas e as atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física Escolar. Buscou-se, como resultado, a identificação e catalogação tanto das vivências que as crianças têm nas ruas, quanto das atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física Escolar, de forma a estabelecer uma comparação analítica e crítica entre elas.

## CAPÍTULO I

# O JOGO E A BRINCADEIRA DA CRIANÇA COMO EXPRESSÃO DO LAZER NAS RUAS

### 1.1. Rua como espaço da vivência lúdica da criança

O processo de urbanização que se desenvolve nas grandes cidades em torno dos valores do capital alcança uma condição enorme em disputas por espaços para futuras construções e edificações. Em consequência disto, diminuem os locais para as crianças poderem brincar. “Aquilo que lhe era vital foi sendo, pouco a pouco, tomado; o quintal, a rua, o jardim, a praça, a várzea, o espaço-livre” (PERROTTI, 1982, p. 25.).

Tal fato nos permite entender que, em se tratando de espaços que possibilitem à criança a experimentação e vivência de situações em que estejam presentes o estímulo, a imaginação, a criatividade e situações de improviso, a rua é um dos espaços em que a criança pode encontrar condições de apropriar-se desses elementos por meio de seu corpo no sentido da percepção de seu próprio mundo.

O espaço físico da rua é caracterizado, segundo Requixa (1980), como um dos equipamentos não-específicos do lazer, ou seja, equipamentos que originalmente não foram construídos para se praticarem atividades dessa natureza. Tal fato é percebido principalmente nas grandes capitais, sobretudo nos bairros de periferia que, por serem distantes, carentes de muitos serviços urbanos básicos e desprovidos de espaços, equipamentos e instalações adequadas à vivência do lazer, levam os seus moradores, em seu tempo livre, a utilizarem o espaço físico da rua como “pedaço” adequado para vivenciarem seus encontros, eventos e atividades de lazer.

O termo “pedaço” é, segundo Magnani (1998), empregado pelos moradores em referência a um território delimitado por limites físicos em que se desdobra uma rede de relações sociais entre os membros daquela base territorial. O autor destaca ainda que:

O termo na realidade designa aquele espaço intermediário entre o privado (a casa) e o público, onde se desenvolve uma sociabilidade básica, mais ampla que a fundada nos laços

familiares, porém mais densa, significativa e estável que as relações formais e individualizadas impostas pela sociedade (MAGNANI, 1998, p. 116).

Nessa perspectiva, a rua é um espaço em que há a possibilidade do encontro menos formal, em que a proximidade territorial facilita as relações entre as pessoas pertencentes à mesma localidade. Ao tomar como referência esta abordagem conceitual, não se pretendeu desconsiderar a realidade atual de nossa sociedade, na qual o espaço da rua está diretamente associado a fatores importantes como urbanização e violência, presentes principalmente nas grandes cidades. Embora reconhecendo esta variável, o pretendido neste estudo foi o enfoque da rua como um espaço público em que realmente coexistam a “diversidade física e visual, os contatos casuais, a combinação feliz do efêmero e do permanente”, pois essa interação“ faz das ruas um local convidativo à descontração e ao fruir” (REQUIXA, 1980, p.81).

Santos e Vogel (1981) ratificam essa afirmação ao considerarem que a rua, como qualquer outro espaço público, é de caráter da coletividade, ambiente da sociedade, do ser humano reencontrar-se com a natureza, de compartilhar valores entre as pessoas de várias faixas etárias, raças, crenças, etnias, culturas e classes sociais, do conhecimento comunitário de todos partilharem um espaço comum e interagindo entre si, em lugar natural e alegre que possibilita o sentido de agir, de transformar, enfim, de liberdade.

É importante lembrar que:

Entre as ruas da vizinhança, as crianças escolhiam a mais central, ou onde morava a maioria das crianças, para brincar ou jogar futebol; a mais íngreme para andar com os carrinhos de rolimã ou de skate, todas tinham a sua finalidade ou característica. Andar de bicicleta ou na guia, correr, caminhar, jogar bola, brincar com as sombras ou com a enxurrada, pular corda, soltar pipa, brincar de esconde-esconde e circular por toda a vizinhança fazia com que as crianças conhecessem o lugar onde moravam. [...] Grande parte do atrativo das ruas era o de as crianças poderem realizar informalmente e com liberdade seus divertimentos. As ruas tinham vida. Nas ruas de terra - as preferidas -, podiam cair no chão e não chegavam a se machucar muito; delimitavam o campo para o jogo ou a brincadeira: amarelinha, caracol, barra-manteiga ou queimada; muitas vezes, apenas com um graveto que havia caído de uma

das árvores; nas asfaltadas, escolhiam um giz, um pedaço de tijolo ou uma pedra para fazer suas demarcações. Eram nas ruas que ocorriam os bate-papos, a exposição de um novo brinquedo, os estímulos, as informações sobre as novidades, as descobertas, os aprendizados, as criações, as invenções, as surpresas, a solidariedade, a socialização e os encontros com outras crianças e pessoas (OLIVEIRA, 2004, p. 74-75).

Segundo Pontes e Magalhães (2003) a ocorrência da manifestação lúdica através do brincar na rua é um acontecimento social que tem o atributo de ser um pólo que proporciona ligações e influências mútuas. Os participantes de determinada brincadeira têm uma tendência para seduzir os observadores e, entre eles, há a possibilidade de alguns serem inexperientes ou pouco talentosos, principiantes em potencial, porém, a brincadeira desenvolvida repetitivamente possibilita a diminuição dessas diferenças em virtude do interesse em aprender da criança.

Sendo assim a manutenção do espaço lúdico é de fundamental importância para o aprendizado e desenvolvimento da criança, pois as brincadeiras e jogos que acontecem nas ruas são situações vivenciadas que possibilitam a interação de experiências do grupo em decorrência da cultura partilhada entre os seus membros e podem contribuir para o convívio social, o raciocínio, a criatividade, a tomada de decisão, bem como para o desenvolvimento dos aspectos motores.

Nesse sentido, estabelecemos relações entre o espaço físico da rua e o lazer.

## **1.2. O lazer no espaço físico da rua**

O crescimento desorganizado dos centros urbanos culmina com o desaparecimento de alguns locais, antes destinados ao lazer das pessoas. “Nesse processo, cada vez menos encontramos locais para os folguedos infantis, para o futebol de várzea, ou que sirvam como pontos de encontro das comunidades locais” (MARCELLINO, 2002, p.26).

Para tanto, é de suma importância o entendimento de lazer que, segundo Dumazedier (2001), compreende uma reunião de ocupações em que a pessoa espontaneamente poderia se dar ao prazer da diversão, do entretenimento, da recreação ou de atividades que sejam desinteressadas para desenvolver sua formação ou informação, ou ainda, estar em liberdade de qualquer obrigação

relacionada à família, à sociedade e ao caráter profissional, em condição voluntária para criar e alegrar-se em participações sociais livres. O autor destaca três importantes funções do lazer que seriam a de descansar, ou seja, liberar a fadiga; a de divertir-se, entreter-se e recrear-se em que se busca a liberação do tédio; e a de desenvolver-se, aqui relacionada com a personalidade e formas espontâneas de aprendizagem.

Nessa mesma perspectiva, Friedmann (1972), afirma que o lazer é “livremente escolhido, praticado no momento e da maneira esperada por aquele que dele aguarda a satisfação e até mesmo um certo desenvolvimento” (FRIEDMANN, 1972, p. 162).

Pode-se compreender ainda, segundo Bramante (1998), que as vivências pessoais acontecem no lazer em um ambiente de liberdade e têm como seu elemento fundamental o lúdico. No caso desta pesquisa a rua apresenta-se como sendo um desses espaços potenciais para que tais experiências se desenvolvam.

O lazer se traduz por uma dimensão privilegiada da expressão humana dentro de um tempo conquistado, materializado através de uma experiência pessoal criativa, de prazer e que não se repete no tempo/espaço, cujo eixo principal é a ludicidade. Ela é enriquecida pelo seu potencial socializador e determinada, predominantemente, por uma grande motivação intrínseca e realizada dentro de um contexto marcado pela percepção de liberdade. (BRAMANTE, 1998, p.09).

Marcellino (1987), ao conceituar o lazer, visualiza-o como uma dimensão da cultura afirmando:

A cultura – compreendida no seu sentido mais amplo – vivenciada (praticada ou fruída) no “tempo disponível”. O importante, como traço definidor, é o caráter “desinteressado” dessa vivência. Não se busca, pelo menos fundamentalmente, outra recompensa além da satisfação provocada pela situação. A “disponibilidade de tempo” significa possibilidade de opção pela atividade prática ou contemplativa (MARCELLINO, 1987, p. 31).

Marcellino (2002) afirma que os aspectos de tempo e espaço devem ser assegurados à criança, para que, dessa forma, ela possa vivenciar intensamente o caráter da ludicidade do lazer, sendo assim possível construir o alicerce que dará

incentivo para o estímulo da criatividade e sua participação na cultura, exercitando assim a alegria e a prazerosidade de viver.

O espaço, o tempo e a liberdade possibilitam o ato de criar. A criança que livremente pode brincar em espaços com possibilidade de explorá-lo tem a facilidade de exercitar sua coordenação motora, sua sensibilidade e sua mente. Ela aprende e se desenvolve com os outros indivíduos, tira suas conclusões, imagina, observa, vivencia as diversas experiências, lida com as informações e com os materiais que lhe são disponibilizados ou apresentados a ela. O ser humano é um ser social e, justamente por isso é que “a criança necessita de outras crianças para poder trocar idéias, articular emoções e experiências no brincar, no correr, no observar, no aprender e no desenvolver-se” (OLIVEIRA, 2004, p. 20).

O lazer é um elemento que possibilita às pessoas - no caso desta pesquisa, às crianças - diversas vivências em um ambiente de ludicidade e de experiências da cultura, entendida em seu sentido mais amplo, envolvidas em um ambiente de liberdade com disponibilidade de tempo.

Lazer e espaço disponível para as atividades lúdicas e esportivas são, sobretudo:

[...] necessidades básicas e, por isso, direitos do cidadão. [...] Dar valor a essas atividades e reivindicar o acesso a elas para todos é um posicionamento que pode ser adotado a partir dos conhecimentos adquiridos nas aulas de Educação Física (BRASIL, 2000, p.13).

As atividades de lazer podem ter em seu conteúdo aspectos educacionais, e, além disso, dependendo da maneira pela qual são desenvolvidas, as atividades podem representar oportunidades “pedagógicas muito grandes, uma vez que o componente lúdico, do jogo, do brinquedo, do “faz-de-conta”, que permeia o lazer é uma espécie de denúncia da “realidade”, deixando clara a contradição entre obrigação e prazer” (MARCELLINO, 2002, p.14).

Para entender melhor a relação entre ludicidade e oportunidades pedagógicas, segue uma exposição teórica sobre os componentes lúdicos.

### **1.3. O caráter lúdico do jogo, do brinquedo e da brincadeira**

É importante observar que, sobre o termo lúdico, não há um consenso que o defina especificamente, mas vários sinônimos utilizados pelos autores que estudam o assunto, acerca de suas manifestações (MARCELLINO, 2001). O autor afirma ainda que, recorrer aos dicionários da língua portuguesa, enciclopédias e outras obras especializadas para encontrar um significado para a palavra lúdico é um exercício curioso, porém pouco explicativo por se tratar de uma palavra que contém muitos substantivos e estes não serem claramente específicos, entendendo-se como um tanto quanto imprecisos, dando-nos uma idéia razoável de “caráter abrangente do lúdico enquanto manifestação” (MARCELLINO, 2001, p. 24).

Salienta-se que, de acordo com Huizinga (1971), uma das manifestações do lúdico acontece no jogo, tendo em sua natureza elementos de diversão, alegria e prazer. O autor aponta resumidamente algumas características formais do jogo e considera-o como uma “atividade livre”, tida como “não séria e exterior à vida habitual”, podendo absorver o jogador de forma “intensa e total”, sem qualquer intenção de ganho material e obtenção de lucro, praticada em limites espaciais e temporários, seguindo determinada ordem e certas regras e que promove a criação de grupos sociais que podem ter segredos e expressarem suas diferenças em relação às outras pessoas através de “disfarces ou outros meios semelhantes”. O autor também faz algumas relações entre a festa, outra possível manifestação lúdica, e o jogo, em que ambas, resumidamente, apresentam características em comum.

Sendo o jogo uma manifestação lúdica, Freire e Scaglia (2003) argumentam que este é um símbolo da vida, uma lúdica simulação da realidade que se revela e se materializa quando as crianças brincam, quando as pessoas fazem ginástica, esporte e lutas.

O brinquedo e a brincadeira, além do jogo, constituem-se em manifestações lúdicas, isso considerando-se a “abordagem do lúdico não em si mesmo, ou de forma isolada nessa ou naquela atividade (brinquedo, festa, jogo, brincadeira etc), mas como um componente da cultura historicamente situada” (MARCELLINO, 2001, p. 28).

As palavras jogo, brinquedo e brincadeira são empregadas pelos autores da bibliografia consultada em campos semânticos diversos. Etimologicamente, a palavra jogo vem do latim *locu*, que tem seu significado no termo gracejar e zombar e que foi utilizado no espaço de *ludu*: brinquedo, jogo, divertimento, passatempo (BRIGATTI, 2006).

Kishimoto (2002) afirma que há uma alusão de dar significado a estes termos como se fossem sinônimos. É possível verificar tal fato na consulta ao destacado dicionário organizado por Ferreira (1993) que oferece possibilidades para determinar o que seria brinquedo, brincadeira e jogo. Nestas definições encontramos brinquedo como objeto, jogo de crianças, brincadeiras; brincadeira como ato de brincar, brinquedo, entretenimento, passatempo, divertimento, brinquedo, gracejo, pilhéria; e jogo como atividade física ou mental fundada em sistema de regras que definem a perda ou o ganho, passatempo, série de coisas que forma um todo, ou coleção, balanço, oscilação, manha, astúcia.

Evitando essa indiferenciação, Kishimoto (2002) considera brinquedo como o “objeto, suporte de brincadeira, brincadeira como a descrição de uma conduta estruturada, com regras e jogo infantil para designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança” (KISHIMOTO, 2002, p. 07).

Já os termos brinquedo, brincadeira e jogo para Freire (1999), têm o mesmo significado, salvo que no jogo, enquanto sua prática, existe a figura dos vencedores e dos perdedores, bem como a existência de regras.

No que diz respeito às peculiaridades do jogo, Caillois (1990) aponta as características desta manifestação lúdica quase com a mesma orientação de Huizinga. O autor propõe uma classificação dos jogos em quatro tipos de categorias: aos de competição, deu o nome de Agôn; aos de sorte, o nome de Alea; aos de simulacro, o de Mimicry; e aos de vertigem, o de Ilinx. O autor também diferencia dois elementos característicos dos jogos: a *paidia*, que está relacionada a improviso, alegria geral, fantasia, turbulência, diversão e gosto pela dificuldade gratuita e o *ludus* que se relaciona com o motivo de treino que leva à aquisição de alguma habilidade, desperta no jogador a vontade de obter sucesso em outra tentativa, as regras e os empecilhos que se opõem dificultando a conquista do objetivo dos participantes.

É relevante esta caracterização dos jogos feita por Caillois em que a *paidia* e o *ludus* se posicionam como extremos, e para tanto, Oliveira (1986) faz

considerações sobre estes elementos, afirmando que podem ser instituídos sinais distintos do jogo em vinculação com a brincadeira. Quanto mais próxima a prática estiver da paidia sugere tratar-se de uma brincadeira, ao passo que a proximidade do ludus indica característica do jogo.

Kishimoto (2002) também comenta sobre as características do jogo descritas por Huizinga e ressalta que a brincadeira infantil, em relação ao caráter da não seriedade, não implica afirmar que ela não seja séria. A criança, quando brinca, fica muito compenetrada em sua atividade; ela se encontra no campo da imaginação e de certa forma se distancia da vida cotidiana; a atividade é conduzida por regras explícitas e implícitas com presença de tempo e espaço e seqüência organizada. A referência feita à não seriedade se relaciona mais pelo caráter do riso e de situações cômicas estarem bastante presentes, muitas vezes, nas atividades lúdicas, contrapondo-se ao trabalho que é julgado como sério (KISHIMOTO, 2002).

Tanto as brincadeiras como os jogos são entendidos como expressões universais, pois as crianças do mundo inteiro podem entender sua linguagem. Brincar requer, em quase todos os momentos, bastante concentração, alimenta a imaginação, o interesse e a iniciativa. “É o mais completo dos processos educativos, pois influencia o intelecto, a parte emocional e o corpo da criança” (FRIEDMANN et al., 1998, p. 81).

Segundo esta análise, Brougère (1997) afirma que a brincadeira implica um processo de aprendizagem entre os praticantes envolvidos em um convívio social. Aprendem-se as maneiras, a linguagem característica, as regras e o instante de colocá-las em prática, a destreza particular solicitada para cada brinquedo, os tipos de intercâmbios necessários, etc. Tudo isso é importante não só para uma melhor definição da brincadeira e do evento de aprendizagem em condição natural, mas também para o entendimento dos procedimentos de transferência da cultura da brincadeira e das conexões entre os integrantes do grupo e do desenvolvimento infantil. Por outro lado, no conjunto de tantas brincadeiras, estão presentes todos os dados de uma sociedade: os cerimoniais, as regras, as punições, as formas de se esquivar das punições, etc (PONTES e MAGALHÃES, 2003).

A brincadeira é uma representação da realidade e a criança aprende brincando, porque:

O brinquedo é uma fábrica de símbolos. A brincadeira infantil é tão forte na criança que, se descuidarmos, a teremos brincando

o tempo todo que estiver acordada. E, quando dormir, viverá em outra fábrica de símbolos que é o sonho. E é assim que tem que ser. O símbolo é o dispositivo mais forte de proteção da espécie humana. É nosso mais importante recurso de adaptação à vida (o homem não é poderoso por suas mandíbulas ou patas; é poderoso por seus símbolos). Quando se dedica ao faz-de-conta, a criança está aprendendo aquilo que mais deve ser aprendido entre os humanos: a simbolizar. É com esse instrumento que ela vai dar conta de suas principais adaptações ao longo de sua vida (FREIRE, 1995, p. 42).

No mundo da fantasia, da imaginação, do ato de criar, os seres humanos, durante a vida, aprendem a simbolizar através das brincadeiras e jogos, e para isso é necessário “que se comece com a imaginação, pois ela consiste no pré-requisito do ato criativo; é o ato criativo na mais alta expressão da vida humana. A imaginação é a mãe da criatividade” (ALVES, 1986, p. 83).

Pela imaginação, a criança passa a atribuir outros significados para satisfazer seus desejos e necessidades; esses são momentos de representação, de apropriação de um “mundo” criado por ela. O autor comenta ainda que o exercício da liberdade, utilizando o lúdico como estimulador, provoca a imaginação, a curiosidade na criança e assim sua vontade em poder escolher e decidir sobre regras e desafios, podendo desenvolver a capacidade crítica e criativa, à medida que transforma o desejado em algo possível (BENJAMIN, 1984).

#### **1.4. Brincadeiras e jogos populares e tradicionais**

Sendo assim, quando o ser humano se remete à infância através das experiências vividas e datadas historicamente como expressão de existência no mundo, constata-se a importância da valorização destas vivências em decorrência de suas construções culturais e sociais.

As recordações da infância sejam elas da antiga casa, do bairro, das ruas, da família, dos amigos, relaciona-se com o tempo de brincar. Entre essas lembranças, ressaltam-se, neste estudo, o jogo e a brincadeira, pois eles exprimem a maneira como se enxerga e percebe o mundo. As brincadeiras e os jogos populares que aconteciam espontaneamente nas ruas, parques, praças e outros espaços foram transferidos de maneira oral de uma geração à outra. Estas atividades são algumas

das riquezas de um patrimônio lúdico-cultural que faz parte do folclore e que permitem a criação e a re-criação de novas atividades que estimulam a capacidade de comunicação e expressão das crianças, possibilitando as interações sociais e o desenvolvimento de aspectos relacionados às capacidades motoras e cognitivas (FRIEDMANN et al., 1998).

Dessa forma, para esta pesquisa, é de suma importância a espécie de "jogo tradicional infantil" originária do folclore, que congrega a mentalidade popular, manifestada, sobretudo, pela oralidade. Em constante variação, anexando invenções anônimas que vão sendo transmitidas de geração para geração, possui características de manutenção, alteração, anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, e universalidade (KISHIMOTO, 2002). A autora prossegue, afirmando que:

Não se conhece a origem desses jogos. Seus criadores são anônimos. Sabe-se, apenas, que são provenientes de práticas abandonadas por adultos, de fragmentos de romances, poesias, mitos e rituais religiosos. A tradicionalidade e universalidade dos jogos assentam-se no fato de que povos distintos e antigos como os da Grécia e do Oriente brincaram de amarelinha, empinar papagaios, jogar pedrinhas e até hoje as crianças o fazem quase da mesma forma. Tais jogos foram transmitidos de geração em geração através de conhecimentos empíricos e permanecem na memória infantil. Muitos jogos preservam sua estrutura inicial, outros modificam-se, recebendo novos conteúdos. A força de tais jogos explica-se pelo poder da expressão oral. [...] O jogo tradicional infantil é um tipo de jogo livre, espontâneo, no qual a criança brinca pelo prazer de o fazer. Por pertencer à categoria de experiências transmitidas espontaneamente conforme motivações internas da criança, o jogo tradicional infantil tem um fim em si mesmo e preenche a necessidade de jogar da criança. Tais brincadeiras acompanham a dinâmica da vida social permitindo alterações e criações de novos jogos (KISHIMOTO, 2002, p.25).

Outro fato que se observa é que as brincadeiras e jogos populares apresentam, de acordo com a região, variações na nomenclatura ou até mesmo no próprio desenvolvimento da atividade, à medida que acompanham a diversificação dos costumes, hábitos, linguagens, expressões e comunicação de cada comunidade.

Algumas brincadeiras e jogos populares podem exigir ou não a utilização de materiais e a ocupação de espaços maiores para seu desenvolvimento, garantindo,

assim, maior liberdade de movimentos. Além disso, essas atividades podem estar relacionadas ao desempenho físico, envolvendo, entre outras capacidades físicas, a agilidade, força, destreza, velocidade e outras, como por exemplo: barra-manteiga, cabra-cega, pique-bandeira, duro ou mole, esconde-esconde, corrente, mãe da rua, pega-pega, polícia e ladrão, mão na mula, sela, cabo-de-guerra. Em outras atividades, a prática pode se desenvolver em espaços delimitados, com a utilização de alguns materiais, como no caso de: amarelinha, bolinha de gude, no jogo de pedrinhas, pião, taco, iô-iô, queimada, bafo de onça, papagaio, corda. Outras, ainda, fazem da música seu principal eixo de ação, como nas brincadeiras de roda (FRIEDMANN et al., 1998).

No entanto, houve transformações do brincar no decorrer do século XX não só no Brasil como em outros países também. Dentre as causas mais significativas que contribuíram para este processo de transformação, enfatizam-se uma significativa diminuição do espaço físico através do crescimento das cidades, influenciando diretamente na falta de segurança e conseqüentemente atingindo os espaços lúdicos, conseqüentemente ameaçados e diminuídos; o espaço temporal torna-se reduzido na instituição escolar; a brincadeira, colocada de lado, é substituída por outras atividades julgadas mais “produtivas”. No âmbito familiar, o significativo espaço tomado pela televisão no cotidiano infantil, ou por outras atividades extracurriculares, traz subjacentes aspectos relevantes na redução do interesse para a brincadeira. Aliados a esses fatores estão: o crescimento da indústria de brinquedos, que acrescenta e disponibiliza no mercado objetos fascinantes, modificando as interações sociais à medida que estes objetos passam a ter um papel fundamental no cotidiano das pessoas; e, acirrado pela propaganda, o aumento do consumo de brinquedos industrializados no mundo infantil (FRIEDMANN et al., 1998).

Faria Júnior (1996, p. 59) afirma que:

[...] jogos populares infantis, parlendas e brinquedos cantados foram sendo perdidos (ou transformados) nos últimos cinquenta anos possivelmente como conseqüência dos processos de urbanização e de industrialização.

As transformações ocorrem dentro e fora da escola, trazendo consigo vantagens e desvantagens que não devem ser negadas, porém, são inevitáveis as

perdas de espaço, de tempo e de oportunidades para brincar, o que, conseqüentemente, aflige a realidade lúdica atual, acarretando ainda em um maior distanciamento das manifestações não consumistas como o lazer de rua, a lembrança das atividades populares e das relações interpessoais.

Todas essas perdas, aliadas à conseqüente diminuição do contato das crianças com jogos, brincadeiras e brinquedos tradicionais, trazem, em sua substituição, um aumento no consumo de equipamentos de alta tecnologia: vídeo-games, computadores, televisores e brinquedos de controle remoto.

Por outro lado, simultaneamente ao aumento de consumo no universo eletrônico e ao uso da Internet dentro de casa, reduzem-se as atividades de lazer praticado na rua, dos jogos e brincadeiras facilitadores da inter-relação entre os participantes, uma vez que são atividades nascidas do coletivo e nele praticadas.

Não se descarta a possibilidade de os equipamentos tecnológicos auxiliarem no desenvolvimento da criança. Porém, Oliveira (1986) enfatiza que os vídeos-jogos, por reduzirem o lúdico em entretenimento consumista e não criador, fazem com que a criança, ao invés de explorar, experimentar e conhecer o mundo através da sua criatividade e vontade própria fique subordinada a controlar brinquedos a distância ou a conduzir movimentos de figuras na tela, já que estes brinquedos levam a uma lógica determinada para brincar, caso não seja assim, não funcionam. Dessa forma um aprendizado alegre é proposto, porém essa “alegria é feita através de um nivelamento por baixo, uniformizador, supondo a criança como um ser que deve receber conhecimentos, informações, sem nunca poder criar” (OLIVEIRA, 1986, p.86).

Entende-se que no universo eletrônico, da tecnologia em geral, as atividades particularmente estimulam a prática individual e o entretenimento consumista, enquanto as brincadeiras e jogos de rua pertencentes à cultura popular necessitam da sociabilidade, da convivência de uma comunidade e de seus símbolos.

Vale ressaltar que a Educação Física no ensino fundamental tem, como um de seus objetivos, a criação de brincadeiras, jogos ou outras atividades corporais, valorizando-as como instrumento pedagógico a ser utilizado no tempo disponível (BRASIL, 2000).

Nessa perspectiva compreende-se que a criança necessita de espaço para brincar, para criar cultura e isto é um condicionante imprescindível para a construção da mesma.

A brincadeira infantil, sendo atividade livre e natural da cultura popular, tem a função de eternizar a cultura infantil, aperfeiçoar maneiras de convivência social e consentir o prazer de brincar (KISHIMOTO, 2002). O significado dessa assertiva reforça o pensamento de que a criança, brincando, produz cultura e é esta idéia que segue comentada no item a seguir.

### **1.5. A criança como produtora de cultura**

De acordo com Daolio (1995), o ser cultural é a próprio da natureza do ser humano e, no mesmo instante, ele é agente e fruto da cultura.

Partindo disso, entende-se que o ser humano é fruto da cultura na qual está inserido e torna-se difícil conceber o indivíduo desvinculado do grupo social a que pertence. Com uma perspectiva antropológica de análise, os PCNs definem:

A cultura é o conjunto de códigos simbólicos reconhecíveis pelo grupo: neles o indivíduo é formado desde o momento da sua concepção; nesses mesmos códigos durante a sua infância, aprende os valores do grupo; por eles é mais tarde introduzido nas obrigações da vida adulta, da maneira como cada grupo social as concebe (BRASIL, 2000, p.10).

A partir desse viés, a cultura se estabelece através de mecanismos sociais que transitam pelo universo de símbolos do indivíduo. Nesse ambiente a corporeidade tem um papel imprescindível como canalizador das percepções culturais, manifestadas através dos próprios sentidos, entendidas assim como experiências de ser no mundo. No desenvolvimento dessa gama cultural têm-se diferentes níveis de entendimento, que podem variar tanto na influência do meio ambiente, na maneira de integrar-se com os outros ou nas diferentes formas de aprendizado.

Na compreensão de Geertz (1989):

A cultura é melhor vista não como complexos de padrões de comportamentos mas como um conjunto de mecanismos de controle para governar o comportamento. E o homem é o animal que mais depende de tais mecanismos de controle

extragenéticos para ordenar seu comportamento (GEERTZ, 1989, p. 57).

Sendo assim, a cultura é pensada como um sistema que exerce influência histórica de grupos humanos, determinando as relações existentes da comunidade, atravessando por gerações, até assinalar-se por um sistema que integra ações conjuntas, percebidas por suas expressões, crenças, ideologia, maneira de influenciar o comportamento de ser e estar. Segundo Geertz (1989) a cultura não é uma gama de respostas que devem ser aprendidas, mas sim uma maneira de conhecimento, de concepção dos outros e do mundo.

Pensando na cultura da criança e relacionando as atividades inseridas no âmbito do lazer, podem-se encontrar os vários tipos de jogos e brincadeiras que fazem parte da herança cultural de cada comunidade ou sociedade. Portanto, a relação entre cultura e lazer pode ser definida pela totalidade das tradições oriundas de um sistema histórico que integra o saber compartilhado por determinada comunidade.

Ainda explorando a relação entre a cultura da criança e o lazer, pode-se afirmar que ainda há, em algumas ruas, apesar das restrições provocadas pela urbanização e atual violência das cidades, espaços para o desenvolvimento do potencial das manifestações lúdicas, o que possibilita a manutenção dos saberes e das tradições entre as gerações. As crianças brincam entre si, criam jogos, experimentam aventuras, têm contato com a terra, às vezes o asfalto, enfim, enfrentam diferentes circunstâncias com espontaneidade e fazem adaptações de acordo com a imprevisibilidade estando em contato com o espaço físico natural. Esse convívio da criança na rua contribui para o seu desenvolvimento por meio das inúmeras experiências relacionadas com a sua cultura, envolvidas na prática das brincadeiras e jogos. Logo, “seria muito bom que o período da infância continuasse a ser o domínio do lúdico, do brinquedo, da brincadeira, enfim de criação de uma cultura da criança” (MARCELLINO, 2002, p. 36).

Segundo Pontes e Magalhães (2003), percebe-se claramente a ligação entre a cultura e a criança nas manifestações lúdicas ocorridas nos jogos e brincadeiras tradicionais e populares, principalmente aquelas praticadas nas ruas. “A ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis. Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas actividades (sic) sociais mais

significativas” (SARMENTO, 2004, p.10).

É comum perceber uma relação entre o componente lúdico manifestado nas brincadeiras e jogos com a cultura popular vivenciada pelas crianças nos espaços que encontram para se divertir. Este fato também é verificado nas ruas e terrenos baldios em que há a possibilidade dessa realidade. Essa relação é estimulada principalmente pelo que desperta o interesse da criança e pelo grupo com que ela interage nos momentos de brincar.

É importante lembrar que a criança não deve ser entendida somente como um feixe de constituições que se desenvolve naturalmente no tempo, mas como um corpo complexo que se articula com a sua própria história e que essa relação é, conseqüentemente, modificável. É certo que as crianças crescem e que este processo acontece em “relação constante com o ambiente sócio-cultural” (PERROTTI, 1982, p.15).

Fernandes (1979) aborda o universo cultural da criança admitindo que existe uma cultura infantil que é evidenciada por sua natureza lúdica. Apesar de ressaltar a constituição dessa cultura quase que exclusivamente por elementos imaturos, o autor reconhece que há uma certa influência da cultura adulta nessa manifestação.

A partir dessas observações, pode-se entender que a cultura infantil é diversificada e enriquecida de acordo com o que a criança vivencia, que nesta fase suas atividades deveriam ser, principalmente lúdicas, pois, nestas atividades, a liberdade espacial e temporal para explorar o mundo a que pertence, é considerada básica.

No que diz respeito à cultura lúdica, ela se constitui pelas experiências lúdicas da criança e que segundo Kishimoto (2002), irão caracterizar o seu jogo. Esta cultura é construída brincando, desde bebê, participando de jogos com os companheiros, pela observação de outras crianças da mesma, ou de idades diferentes, pela exploração de objetos de jogo.

Ambas as culturas estão ligadas e por conseqüência se tornam dependentes uma da outra para construir uma base sólida para o desenvolvimento da criança, tanto em suas qualidades motoras, como também nas cognitivas e afetivas, firmando, assim, a necessidade de valorizá-las.

Muitos são os aspectos que influenciam e diversificam o universo cultural da criança: o seu meio social, a cidade onde mora, a própria cultura em que está inserida e ainda o sexo e a faixa etária. Todos esses aspectos que rodeiam as

crianças são muito importantes para entender seu comportamento, todavia, é fundamental a abordagem conceitual do gênero nas brincadeiras, uma vez que é fator determinante não só para entender a relação da criança com o lúdico, mas também para embasar a prática docente no dia-a-dia dos espaços escolares.

### **1.6. Questões de gênero nas brincadeiras e jogos de meninos e meninas**

É necessário trazer à discussão a bagagem sócio-cultural que influencia na escolha deste ou daquele brinquedo para os meninos e para as meninas, assim como nas brincadeiras e jogos que são permitidos para ambos. Percebe-se que ao nascer a criança “já encontra um modo cultural de ser esperada ou acolhida como menino ou menina. Há uma cultura no biológico e uma biologia na cultura, onde as oposições, os modos de ser e os valores já estão presentes” (GEBARA, 2000, p.111).

Segundo Pontes e Magalhães (2003), na cultura brasileira, determinadas brincadeiras são tipicamente de meninos ou de meninas. Pular corda, brincar de macaca e de elástico são brincadeiras típicas de meninas, enquanto empinar papagaio, jogar peteca são entendidas como brincadeiras de meninos.

Rangel e Darido (2005) afirmam ainda que aos meninos, desde cedo, são admitidas e estimuladas brincadeiras mais rudes e com mais liberdade. Eles jogam bola na rua, pedalam em suas bicicletas, brigam com seus pares, sobem em muros e fazem tantas outras atividades que envolvem ousadia e desafios. Já as meninas são desestimuladas a brincarem de atividades da mesma natureza dos meninos, restando a elas atividades mais amenas, o que provavelmente implica um desenvolvimento motor, racional, emocional, de fato, integral diferenciado.

Espera-se que meninas brinquem com bonecas e acessórios da casa em miniatura, e os meninos brinquem de carrinhos e bolas de futebol. Dessa maneira inculca-se uma ideologia sexista, que diferencia brinquedo de menina e brinquedo de menino e suas respectivas representações do mundo adulto.

Em geral, as meninas apresentam um comportamento diferente dos meninos quando brincam. A própria intervenção da sociedade, quando estipula com quais brinquedos meninos e meninas devem brincar, influencia na manipulação e escolha dos materiais no momento da brincadeira.

As crianças normalmente ganham brinquedos e a sociedade claramente age no sentido de fazer a escolha deles. Nesse sentido se destacam as bonecas, as panelinhas, os carrinhos, soldadinhos e a bola. As crianças se envolvem com esses objetos e o mundo de fantasia, imaginação e criatividade, importantes ao seu desenvolvimento são estimulados.

Na utilização de uma bola, por exemplo, podem ser percebidas algumas diferenças na forma de manusear esse material. As meninas, em sua maioria, manejam a bola com as mãos brincando de jogos como queimada e câmbio que se assemelham com o handebol e voleibol respectivamente. Já os meninos, principalmente em nosso país, geralmente, movimentam a bola com os pés devido à cultura do jogo de bola que se relaciona com o futebol.

Freire (2003) relata que na sua infância, assim como em todas as crianças, um mundo de fantasias também fazia parte de suas construções. O autor comenta que se tornar jogador de futebol era o que ele mais queria, assim como a maioria dos seus colegas.

Este desejo é percebido em muitas crianças que gostam de brincadeiras e jogos populares relacionados ao futebol. A prática de atividades como a rebatida, golzinho, bobinho, três dentro e três fora possibilitam o desenvolvimento das habilidades específicas do futebol que são transferidas ao jogo propriamente dito. Em qualquer pedacinho de chão que possa rolar uma bola, no quintal de casa, na garagem, nos corredores do prédio, na praia, nos becos, vielas e nas ruas a brincadeira de jogar bola estará entre as mais freqüentes no cotidiano do brincar das crianças. Sentir-se um craque é totalmente possível, a fantasia toma conta dos participantes e a alegria torna-se senhora da situação, entre gestos, passes, chutes, defesas e gritos de gol, a emoção é uma só, indescritível, soberana. As crianças aprendem a gostar do futebol através de brincadeiras. “Brincar é a coisa mais gostosa para uma criança. Ora, se ela puder brincar de futebol, conseqüentemente, aprenderá a gostar de futebol” (FREIRE, 2003, p. 76).

Verifica-se, na prática do jogo de bola, que o futebol se consolida como um esporte e brincadeira do universo masculino e é visto como um espaço reservado para as diversas manifestações que envolvem e despertam comportamentos socialmente esperados como próprios dos homens.

No entanto, é cada vez maior o interesse feminino por esse jogo, quer seja pela dimensão mundial que a prática do futebol feminino reivindica, quer seja pelo

estímulo crescente desse público em ampliar conhecimentos e desenvolvimento da técnica que antes eram riquezas exclusivas do gênero masculino.

Assim, ainda que a prática de atividades esportivas seja mais freqüente entre homens, o envolvimento de mulheres com os esportes, inclusive com o futebol, está longe de ser desprezível. Se no passado apenas meninos jogavam bola, hoje, meninas freqüentam esses campos não mais apenas como espectadoras, mas buscando romper com as hierarquias de gênero (ALTMANN, 2002).

A sociedade determina comportamentos, atitudes, escolhas nas questões associadas aos brinquedos, brincadeiras e jogos dirigidos aos meninos e meninas. Este fato, no âmbito escolar, influencia no nível de habilidades motoras diferenciadas entre os estudantes, devido às experiências anteriores vividas por cada um. O grau de experiências motoras resultará em maiores ou menores ampliações dos níveis de habilidades de um aluno para o outro.

Uma vez que as formas de comportar-se não são homogêneas, mas categorizadas, e, na maioria das vezes, de forma oposta (homens e mulheres; adultos e crianças, meninos e meninas etc.), as crianças precisam então descobrir ou decidir quem são, onde se encaixam, a que grupo pertencem, para a partir daí trabalhar esta inserção. A criança se compara aos pares, e assim as meninas se tornam mais parecidas com as outras meninas e os meninos com os outros meninos (SILVA, 2006, p. 115).

Nessa perspectiva, faz-se necessário discutir o conceito de gênero para tentar compreender as formas de comportamento estabelecidas entre os sexos. A questão do gênero é entendida como uma categoria social, assim como classe e raça, interferindo na vida de homens e mulheres de maneira direta em seu cotidiano e estabelecendo oportunidades sociais e modelos diferenciados de relacionamento entre os indivíduos; são categorias relacionais que consideram o outro sexo tanto em presença como ausência e que unificam as identidades sociais (SOUZA e ALTMANN, 1999). É um componente que se constitui em torno das relações estabelecidas pela sociedade sobre as percepções das diferenças sexuais, que “fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana” (SCOTT, 1995, p. 89).

Outra afirmação importante diz que:

O GÊNERO não tem só a ver com o masculino e o feminino, mas com os elementos que intervêm nessas relações, elementos que supõem o sexo biológico, mas que vão além. Neste sentido, falar a partir do GÊNERO quer dizer, entre outras coisas, falar a partir de um modo particular de ser no mundo, fundado, de um lado, no caráter biológico de nosso ser, e, de outro lado, num caráter que vai além do biológico porque é justamente um fato de cultura, de história, de sociedade, de ideologia e de religião. Neste sentido, falar de GÊNERO é também falar no plural, tendo em vista a diversidade de nossas culturas e situações. Da mesma forma, falar de GÊNERO é afirmar a pluralidade do humano (GEBARA, 2000, p.107).

Segundo Nicholson (2000), encontram-se duas formas para compreender a definição de gênero. A primeira é entendida como oposição ao sexo. Assim, gênero seria o que socialmente se constrói, enquanto sexo seria determinado biologicamente. A segunda refere-se a compreender o gênero como uma construção social qualquer que envolva diferenças entre masculino e feminino sabendo que o aspecto social influencia em como o corpo se apresenta nos diversos contextos culturais. Esta segunda categoria pressupõe a estreita relação entre feminino e masculino:

Como a idéia de gênero está fundada nas diferenças biológicas entre os sexos, ela aponta para o caráter implicitamente relacional do feminino e do masculino. Assim, gênero é uma categoria relacional porque leva em conta o outro sexo, em presença ou ausência. Além disso, relaciona-se com outras categorias, pois não somos vistos(as) de acordo apenas com nosso sexo ou com o que a cultura fez dele, mas de uma maneira muito mais ampla: somos classificados(as) de acordo com nossa idade, raça, etnia, classe social, altura e peso corporal, habilidades motoras, dentre muitas outras. Isso ocorre nos diversos espaços sociais, incluindo a escola e as aulas de educação física, sejam ministradas para turmas do mesmo sexo ou não (SOUZA e ALTMANN, 1999, p. 53).

A conceituação de gênero, explicitada neste capítulo, é fundamental para a seqüência do trabalho, especificamente no segundo capítulo, quando será retomada em diálogo com o a Educação Física escolar. Ao lidar com meninos e meninas, o professor e a professora estarão, conseqüentemente, lidando com a relação social entre os sexos e os processos sócio-culturais construídos, para que haja uma correspondência direta entre sexo e gênero, o que nem sempre ocorre, embora seja

normativo na cultura. Tanto o menino quanto a menina, vivenciam brincadeiras e jogos no espaço físico das ruas e estes segundo a cultura podem estar destinados aos gêneros de modo diferenciado e/ou com exclusividade, contudo, podem ser questionados e alterados devido à dinâmica da organização cultural.

Independentemente do espaço ser doméstico, escolar ou público, como as calçadas e ruas, a liberdade da criança é restringida por reservas da própria conjuntura histórica cultural. A liberdade é continuamente relativa. Se em qualquer um desses espaços for projetada uma preparação do ambiente que privilegie materiais ajustados, tais eventos elevam ao máximo a potencialidade do jogo (KISHIMOTO, 2002).

De forma semelhante à rua, o espaço físico escolar torna-se o espaço privilegiado da vivência dessas atividades. No campo educacional, as brincadeiras e os jogos podem ser transformados em instrumentos pedagógicos que facilitem o ensino e aprendizagem. Através do jogo, é possível propor e não impor, fazendo com que a criança encontre prazer no ato de aprender (MARCELLINO, 2001).

A escola quer educar os símbolos, mas esquece que a criança tem seu universo simbólico; que este se desenvolve, também, fora do âmbito escolar, ou seja, acontece em seus lares, em clubes, nas ruas; que a passagem do espaço da rua para a sala de aula se dá de maneira rude; e que esta transição é muito grande e poderia ser menos brusca se na escola também se brincasse. “Quando se dedica ao faz-de-conta a criança está aprendendo aquilo que mais deve ser aprendido entre os humanos: a simbolizar” (FREIRE, 1995, p. 42).

Possibilitar condições para que a criança encontre prazer no ato de aprender é um desafio para a docência e, especificamente para a do professor e da professora de Educação Física, tornando-se objeto de contínuo processo reflexivo e de aprimoramento de sua ação. No capítulo seguinte focaliza-se esse desafio, à medida que se considera o ato de aprender como um processo contínuo e integrado. Não há dicotomia: o processo de aprendizagem considera o sujeito em sua totalidade, com ser complexo, carregado de saberes e fazeres que vão se entrelaçando, complementando, enriquecendo, durante a efetivação do processo. É a partir dessa concepção que o espaço escolar torna-se espaço de vivência de uma aprendizagem significativa.

## CAPÍTULO II

### A MOTRICIDADE E A CORPOREIDADE DA CRIANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

#### 2.1. O prazer de aprender no espaço da escola

Já é sabido que a criança não chega à escola sem possuir nenhum conhecimento e não se pode ignorar esse fato. A criança não fica esperando entrar na escola para começar a aprender, pois o início da aprendizagem se dá antes mesmo de ingressar no ambiente escolar. Sendo assim, "uma boa proposta pedagógica não pode estar nem aquém nem além do nível de desenvolvimento da criança" (FREIRE, 1999, p.114).

É importante que se possibilite, na ação pedagógica, uma aproximação entre as experiências das crianças e o que se quer atingir no ambiente educacional, com o intuito de que elas possam utilizar seus conhecimentos para superar as dificuldades que lhes forem apresentadas:

Recuperar o lúdico na perspectiva que proponho, significa, entre outros procedimentos, uma prática pedagógica que relacione a necessidade de trabalhar para a mudança do futuro, através da ação do presente, e a necessidade de vivenciar todo o processo de mudança, sem abrir mão do prazer (MARCELLINO, 1987, p.151-152).

Mattos e Neira (1999) afirmam que é necessário dar mais atenção ao brinquedo, à atividade lúdica, à cultura infantil, como material de trabalho do docente. Este deveria valorizar o que as crianças consideram importante, o que nelas desperta interesse durante o seu processo de formação, além de evitar sobrecarregar seus alunos e alunas com informações que sejam sem sentido para as suas vidas, ou que sejam exageradamente abstratas.

Toda a vivência do brincar das crianças deve ser o estímulo norteador para as atividades propostas, fazendo com que o sabor e o "gostinho de quero mais" se tornem sempre presentes (MARCELLINO, 1987).

Para isso, é prioritária uma compreensão mais abrangente das atividades lúdicas como conteúdo e outras vezes como recurso pedagógico na Educação Física. Sendo assim "se a escola tem uma proposta pedagógica, não há porque não

desenvolvê-la no contexto de brinquedo” (FREIRE, 1999, p. 38-39).

Os jogos e as brincadeiras têm a capacidade de serem considerados como um dos conteúdos escolares que oferecem maiores facilidades de utilização por diversas razões, entre elas:

Não são desconhecidos da criança, uma vez que a maioria já participou de diferentes jogos e brincadeiras; não exigem espaço ou material sofisticado (embora possam existir jogos com tais exigências); podem variar em complexidade de regras, ou seja, desde pequeno pode-se jogar com poucas regras ou chegar a jogos com regras de altíssimo nível de complexidade; podem ser praticados em qualquer faixa etária; são divertidos e prazerosos para os seus participantes (a menos que sejam levados a extremos de competição) (RANGEL e DARIDO, 2005, p.158).

O jogo, como observa Kishimoto (2002), pode ainda ser considerado como jogo educativo e a ele está relacionada a presença concomitante de duas funções: a lúdica, quando o jogo é escolhido de maneira voluntária, proporcionando diversão, prazer, e até mesmo desprazer; e a função educativa, quando o jogo tem a capacidade de ensinar qualquer coisa que complete o saber do indivíduo e sua compreensão do mundo. A autora afirma ainda que o equilíbrio entre essas duas funções é o que caracteriza o jogo educativo. Caso haja o desequilíbrio entre elas, haverá duas situações: não acontece mais ensino, há apenas jogo - quando a função lúdica predomina; ou, o inverso, quando a função educativa elimina todo o caráter lúdico e resta apenas o ensino.

Qualquer jogo empregado pela escola aparece sempre como um recurso para a realização das finalidades educativas e, ao mesmo tempo, um elemento indispensável ao desenvolvimento infantil. [...] qualquer jogo empregado pela escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta o caráter educativo e pode receber também a denominação geral do jogo educativo. [...] Embora a distinção entre os dois tipos de jogos esteja presente na prática usual dos professores, pode-se dizer que todo jogo é educativo em sua essência. Em qualquer tipo de jogo a criança sempre se educa (KISHIMOTO, 2002, p.22-23).

Os saberes podem ser sistematizados e organizados no recinto escolar, unindo conhecimentos que resultem em processos educacionais que atinjam a

plenitude do ser humano, estimulados em um ambiente fértil do fazer e do compreender. A escola é um espaço favorável em que a criança pode desenvolver a imaginação e a criatividade em busca do seu desenvolvimento. O mundo da escola teria que ser transformado em um mundo concreto de coisas que tem significado para a criança. Isto, no entanto, só pode ser feito através do movimento. No âmbito da escola, os corpos das crianças desejam por manifestações livres, pelo brincar, pela diversão, alegria, atenção e afeto (FREIRE, 1991).

A organização de uma prática escolar da Educação Física com possibilidades de respeitar, investigar e enriquecer a construção sócio-cultural da criança e seu próprio corpo traz subjacente a ampliação das relações sociais que ela estabelece com a cultura, com a casa, com a rua e com a própria escola. “As crianças estão na escola, e também lá realizam as suas estripulias corporais. Que a Educação Física vá ao encontro delas” (VAGO, 1997, p. 62).

Conseqüentemente, as dimensões culturais, políticas e afetivas destas relações sociais nas aulas de Educação Física devem ser consideradas como variantes diretas que farão interações entre si no sentido de compreender a criança em movimento, não apenas na perspectiva do corpo biológico, mas de um corpo que se movimenta com originalidade, ímpar em sua manifestação, como ação cultural e histórica que comunga sua relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo.

Repensar-se a Educação Física necessita ser uma reivindicação para que se possa caminhar na transformação da sociedade. É imprescindível que haja uma reflexão sobre os seus preconceitos, costumes, construções do passado, para que, de fato, possam ser trazidas novas concepções de corpo e de sociedade (CARVALHO, 1995).

Para tanto, a concepção da Educação Física, centrada no corpo-objeto, deve dar espaço para a educação motora que se volta para o corpo-sujeito, no sentido de compreender um ser humano integral e não mais dicotômico.

O corpo-sujeito precisa entender o que faz, e isso é um direito do ser humano. “Em educação motora, fazer e compreender significa integrar as ações do intelecto com as ações da prática motora. O vivido é imaginado, refletido, e o refletido é transformado em expressões corporais” (FREIRE e SCAGLIA, 2003, p.157).

Segundo Moreira (1995) a educação motora não quer negar as conquistas ou os fracassos da Educação Física na escola, mas quer transcender o que já foi conquistado.

A educação motora não é para ensinar números e letras, necessariamente; mas é, seguramente, para ensinar a simbolizar. No espaço da brincadeira, do jogo, do esporte, o aluno encontra a flexibilidade necessária para experimentar com menos pressões. Nunca o erro será tão permitido quanto na brincadeira. Nunca os equívocos poderão ser tão facilmente corrigidos, as ações tão tranqüilamente desfeitas (FREIRE, 1995, p. 43).

Compreende-se que “educação motora seria então o ramo pedagógico da possível ciência da motricidade humana que se preocuparia em educar aquilo que se faz mover, educar a motricidade, educar a corporeidade” (MOREIRA, 1995, p. 100).

## **2.2. A Ciência da Motricidade Humana**

O paradigma mecanicista e reducionista da ciência clássica influenciou a Educação Física com procedimentos estritamente analíticos. A fragmentação do pensamento de Descartes fazia uma analogia entre o corpo humano e uma máquina, separando o corpo da alma. Nesta perspectiva o corpo era fragmentado e a somatória de suas partes resultaria na compreensão do todo. Esta visão do pensamento científico, que foi de extrema importância “para o desenvolvimento subsequente da civilização ocidental, foi iniciada e completada por duas figuras gigantescas do século XVIII: Descartes e Newton” (CAPRA, 1999, p.52).

A partir da mudança na visão de mundo, quando se passa da concepção linear-mecanicista de Descartes e Newton para uma visão holística e ecológica, há o surgimento da teoria sistêmica que procura superar o pensamento científico sobre o ser humano na perspectiva da visão mecanicista, compreendendo-o não como separado em partes, mas contemplando-o como um todo, em uma rede de interações com os outros seres e com o ecossistema, de forma interligada e interdependente.

Para tanto, entende-se que a vida de cada ser humano está em conexão com suas relações bio-psico-sociais, em uma rede de interações que inclui as outras pessoas, os outros seres, a natureza, ou seja, a ecologia em seu sentido mais amplo que “reconhece o valor intrínseco de todos os seres vivos e concebe os seres humanos apenas como um fio particular na teia da vida” (CAPRA, 1996, p. 26).

Os sistemas são conjuntos interligados, cujas propriedades não podem ser reproduzidas em unidades menores. Todo e qualquer organismo é uma totalidade integrada e, portanto, um sistema vivo. Ainda que se possam discernir suas partes individuais em qualquer sistema, a natureza do todo é sempre diferente da mera soma de suas partes, logo, o ser humano é parte dessa rede que está em constante transformação: “um sistema se constitui como uma rede de relações e de conexões, que podem realizar-se, quer em baixa, quer em alta complexidade (e quanto maior é a complexidade, maior é a incerteza)” (MANUEL SÉRGIO, 2005, p.38).

Em se tratando do ser humano e sua complexidade, Tojal (1994) afirma que o ser humano é complexo e que, por isso, o conhecimento da complexidade humana está aparente na motricidade; daí a idéia de que “a motricidade humana significa que o ser humano é fundamentalmente relação com o Outro, com o Mundo, com o Absoluto” (MANUEL SÉRGIO, 1994, p.71).

Vale ressaltar que:

O ser humano nos é revelado em sua complexidade: ser, ao mesmo tempo, totalmente biológico e totalmente cultural. O cérebro, por meio do qual pensamos, a boca, pela qual falamos, a mão, com a qual escrevemos, são órgãos totalmente biológicos e, ao mesmo tempo, totalmente culturais (...) falar, cantar, dançar, amar, meditar, põem em movimento nossos corpos, nossos órgãos; portanto, o cérebro (MORIN, 2001, p. 40).

É fato que o ser humano se constitui biológica e culturalmente. Estes aspectos se apresentam relacionados, as ações humanas não acontecem em separado; ao mesmo tempo em que são utilizados os órgãos do corpo para que o sujeito possa expressar-se, pensar e movimentar-se, também estão inclusos os aspectos das influências do meio cultural em suas ações.

Nesse sentido, o conceito de movimento deve ser discutido não somente no aspecto biológico e filosófico, mas no sentido de sua plenitude, em sua totalidade, “cuja síntese pode resultar em movimento ou na motricidade, como capacidade singular da espécie humana” (DE MARCO, 1995, p.33).

Tornou-se clara a necessidade de compreender o ser em seu desenvolvimento, em sua plenitude, que busca a superação, que se movimenta intencionalmente através de um novo olhar científico que estudasse os movimentos,

ilustrando os gestos humanos no espaço do curso de sua vida percebendo o entendimento do ser humano como um todo, ou seja, à luz da motricidade (MOREIRA, 2003).

Assim como a teoria dos sistemas, a ciência da Motricidade Humana não concorda com a visão reducionista de que todos os aspectos dos fenômenos complexos podem ser entendidos, se abreviados às suas partes constituintes; de que o universo material é uma máquina, e não há finalidade, vida ou espiritualidade na matéria. Pelo contrário, “a ciência da Motricidade Humana, como resistência aos métodos consagrados, às formas estabelecidas e rotineiras encontra-se próxima do conceito de complexidade” (MANUEL SÉRGIO, 2005, p. 33).

Parte-se para o entendimento da ciência da Motricidade Humana, que é a ciência que “trata do movimento intencional da personalização em relação e direção à transcendência, ou seja, o homem movimentando-se com sentido e conteúdo – o conteúdo do desejo e o sentido da transcendência” (TOJAL, 2005, p. 49). O ser humano, em toda sua existência, constitui-se por uma busca em superar-se, transcender-se em direção a tornar-se melhor, ou seja, em completar-se como ser. Portanto, entende-se a motricidade humana como o “movimento intencional da transcendência, ou seja, o movimento de significação mais profunda” (MANUEL SÉRGIO, 1999, p. 17).

Sendo assim, a episteme da Motricidade Humana é aquela cuja essência está na intenção, no sentido, no significado. A “ciência da Motricidade Humana procura ler as acções (sic) em que o praticante ou o educando visam transcender ou transcender-se” (MANUEL SÉRGIO, 1999, p.29).

A motricidade Humana está na condição virtuosa que norteia a ação de um ser que busca atingir uma condição superior, que deseja suplantar, superar ou superar-se, aliada a uma intenção da própria pessoa em ser o agente que dirige sua história. A motricidade é, em determinado sentido, a capacidade e o desafio de “tanto o ‘ser’ como o ‘ter’ do desenvolvimento, configurando: o ser, porque supõe que quem se movimenta intencionalmente procura ser mais, e o ter, porque significa ter em mim, poder utilizar-me ou servir-me de” (TOJAL, 2004, p. 154) assim sendo, a motricidade garante a dinâmica reveladora e comunicativa da aquisição de ser mais, do sentido da criatividade, sabendo que não é possível a ninguém ser sem ter (TOJAL, 2004).

A motricidade humana apenas existe à medida que admite o ser humano na totalidade das suas potencialidades e funções, cuida de preservar a dignidade humana, assegura-se como orientação e sentido e acima de tudo, é movimento intencional e, portanto aquele que se movimenta, busca sobretudo viver (MANUEL SÉRGIO, 2005).

Cabe destacar que:

A Motricidade Humana supõe o desenvolvimento das estruturas componentes do sistema nervoso central; mantém a regulação, a execução e a integração do comportamento; traduz a apropriação da cultura e da experiência humana, conferindo, como intencionalidade operante, especial relevo ao projeto, ou seja, o ser não só de razão, mas também possuído de imaginação (TOJAL, 2005, p.49).

A ciência da Motricidade Humana, segundo Tojal (2005), é a ciência que compreende e explica as condutas motoras ou ações do ser humano, ou seja, é pelo corpo que as condutas motoras estabelecem um sentido. Dessa forma, para maior compreensão da idéia exposta, cabe explicitar o conceito de corporeidade.

Segundo Moreira (2003) ter conhecimento de corporeidade requer o entendimento de um corpo sujeito complexo, existencial, que busca viver sempre no intento da auto-superação, que não executa um simples movimento - já que, nele, há intencionalidade - e que produz cultura.

Logo:

A corporeidade é, existe e por meio da cultura ela possui significado. Daí a constatação de que a relação corpo-educação, por intermédio da aprendizagem, significa aprendizagem da cultura – dando ênfase aos sentidos dos acontecimentos e à aprendizagem da história – ressaltando aqui a relevância das ações humanas. Corpo que se educa é corpo humano que aprende a fazer história fazendo cultura (MOREIRA, 1995, p.98).

### 2.3. Corporeidade

Embora as ciências, ao longo do tempo, tenham procurado entender a condição humana a partir da decomposição cada vez maior do corpo, parece que cada vez mais se distanciaram do entendimento deste corpo. É fato que:

A educação física, nossa velha conhecida disciplina curricular no interior da escola, revela uma concepção de homem dualista, em que sua função esgota-se no trato do corpo-objeto, melhorando seu rendimento, disciplinando seus gestos, adestrando suas ações, contribuindo para a eficiência da mecânica do movimento (MOREIRA, 1995, p.99).

Nesse processo, a Educação Física, até o período que antecedeu a década de 80, fundamentava-se basicamente nos pressupostos biológicos e mecanicistas, em que o corpo era visto como dissociado da mente, apresentando uma dificuldade de conhecimento da totalidade e das manifestações do corpo.

Aulas planejadas sob o ponto de vista dessa visão mecanicista contribuem para que os corpos percam sua naturalidade, sua harmonia, na medida em que são vistos apenas em termos de aptidão para as atividades da vida, ou como máquinas adequadas para a realização de uma tarefa útil, transformadas e aperfeiçoadas. As aulas de Educação Física:

[...] não se constituem em geral, como deveria esperar, em momentos de autênticas experiências de movimento, que expressam a totalidade do ser humano, mas sim, desenrolam-se com o objetivo primordial de disciplinar o corpo. Esse objetivo é alcançado pela realização de movimentos mecânicos, repetitivos, isolados sem sentido para o aluno, dissociados de afetos e lembranças, presos a padrões e transmitidos por comando pelo professor (GONÇALVES, 1994, p. 36).

Sabe-se que a Educação Física, em sua história, procurou agir sobre o corpo humano no sentido de sua utilidade, fabricando corpos submissos e disciplinados, formando guerreiros e atletas. Sempre foi marcante, na Educação Física, o uso do corpo para as práticas esportivas: um corpo treinado e automatizado para o melhor rendimento dentro dos padrões exigidos por cada modalidade, no sentido de superar limites. Nesta perspectiva os outros corpos parecem não interessar (SANTIN, 1992).

Hoje, pensar nessa questão do corpo humano é um exercício intrigante, parece que é algo novo, como se ele não tivesse existido ao longo da história: “temos um corpo, conhecemos muito sobre um corpo, mas não somos um corpo, não sabemos o corpo” (MOREIRA, 1994, p.54).

Segundo Alves (1986) é inegável que todos “somos corpos”, donos de uma constituição única, com diferenças insignificantes. No entanto, em cada corpo há um coração; sente-se alegria, chora-se, ama-se. Não são apenas corpos biológicos, definidos por uma estrutura óssea e muscular articulada, mas sim corpos que sentem, se emocionam, sonham e atribuem significados no mundo vivido. A partir dessa abordagem conceitual, vale destacar que:

Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de gestos [...] enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem, mas, fundamentalmente, os significados culturais e sociais que a ele se atribuem (GOELLNER, 2003, p.29).

Nessa abrangência de entendimento sobre o corpo do ser humano, o conceito de corporeidade implica atribuir outros aspectos sobre a compreensão do conhecimento deste corpo. É importante salientar que:

Meu corpo é transcendente ao espaço físico limitado pela minha epiderme. Ele se estende até onde os sentidos por ele elaborados alcançam. Por exemplo, eu vejo ao longe um bosque; lá está meu corpo porque minha visão, a qual meu corpo elabora, lá chegou. Meu corpo vai aonde vão meus sentidos. Minha imaginação e minha sensibilidade também são veículos de minha corporeidade. Se minha pele se arrepia com a beleza de uma música é porque meu corpo está também onde a música está sendo executada, não importa se num auditório ou num toca discos. Meu corpo é capaz de captar a música e trazê-la até a mim, assim como é capaz do processo inverso, ou seja, de levá-la até outros corpos (NUNES, 1997, p.90).

Sendo assim, “a Corporeidade não é fonte de critérios educacionais, mas seu foco irradiante primeiro e principal” (ASSMANN, 1994, p.77). Complementando essa idéia:

Corporeidade, a meu ver, é um conceito que deve perpassar os paradigmas pedagógicos existentes para a educação física no Brasil, como cultura corporal, cultura de movimento, cultura corporal de movimento, entre outros, bem como introduz na nossa área a necessidade de operarmos novos olhares para o corpo (MELO, 2004, p.130).

Desse modo, faz-se o seguinte questionamento: “que compreensão de corporeidade deveria orientar os exercícios da Educação Física e fundamentar as nossas atividades esportivas?” (SANTIN, 1992, p. 55). Esta reflexão pressupõe re-considerar a importância dos saberes construídos nas experiências pessoais, os sentimentos, as sensibilidades no conjunto de vivências que compõem a corporeidade do ser humano. Segundo Assmann (1994) somente uma teoria da corporeidade pode fornecer as bases para uma teoria pedagógica.

A corporeidade sustenta o caráter do movimento com originalidade, ímpar em sua manifestação, desvinculando a idéia da repetição de movimento como reprodutor de ações de corpo mecanizado, mas como ação cultural e histórica de um corpo que comunga sua relação com o mundo, com o outro e consigo.

Assim, é mister repensar a corporeidade em um sentido mais amplo. Segundo Nunes (1997) a corporeidade humana é sinal de sua transcendência, assim como é pelo corpo que os desejos são criados, recriados, revelados e expandidos.

O corpo do ser humano se expressa para o mundo através dos seus sentidos, emoções, sentimentos, experiências, construindo gestualizações que demonstram seus anseios, suas realizações, conquistas e conhecimentos. Sendo assim, o corpo deveria ser considerado como “instância fundamental e básica para articular conceitos centrais para uma teoria pedagógica” (ASSMANN, 1994, p.112).

Os movimentos do corpo do ser humano trazem consigo a união entre a sensibilidade e inteligibilidade movida por intenções; essa união comunica-se com outros corpos e com o meio, buscando significados, sentidos, na perspectiva da auto-superação.

Moreira (1992) enfatiza que, embora a pedagogia do movimento esteja atenta aos aspectos relacionados ao ser que pensa e ao ser que sente; estes se misturam,

porém não se confrontam e muito menos se opõem; apesar de serem entidades distintas, não têm significado se separadas.

Se a motricidade promove a possibilidade de ser humano, essas divisões já não são possíveis. “Pela corporeidade existimos; pela motricidade nos humanizamos. A motricidade não é movimento qualquer, é expressão humana” (FREIRE, 1991, p. 26).

[...] Sobre os aspectos que emergem da relação motricidade/corporeidade, os elementos subjetivos afloram para dar o tom da nova ordem pedagógica, [...] Assim, a sensibilidade, a estética, a expressão corporal como linguagem, o simbolismo dos gestos, o jogo, o prazer, entre outros, têm orientado práticas pedagógicas desvinculadas dos padrões de movimento, da performance e da rigidez dos gestos. (MELO, 2004, p. 130).

Considerando a subjetividade na relação motricidade/corporeidade, entende-se que o corpo que se movimenta é movido por intenções, pensa, sente, age e este movimento não se resume a um mero movimento, mas sim, é dotado de significados, de sentidos, livre, busca superar-se, educa-se e produz cultura. “Corporeidade é o ser vivo exercitando sua motricidade” (MOREIRA e SIMÕES, 2006).

Diante disso, construir gestos faz transcender, no sentido de expressar sentimentos. Eles, os gestos criados pelo corpo do ser humano, silenciosamente, se comunicam tentando causar reações e envolvimento com os outros (NUNES, 1997). “Está no corpo, com sua materialidade, a condição dos seres vivos construir suas experiências de relações no mundo. É o corpo de mulheres, homens e crianças que exige uma nova leitura do mundo e de suas ciências” (SAMPAIO, 2002, p. 95).

Mesmo assim, segundo Mello e Romero (2003), uma grande parcela das atividades práticas educacionais continua com bastante rigidez em relação à corporeidade e à motricidade. Vários docentes não têm conhecimento que o mover do corpo, mesmo acontecendo de maneira natural, é condição fundamental no desenvolvimento da criança. A imaginação, a criatividade, o prazer, as regras e as emoções vivenciadas no decorrer das atividades físicas e lúdicas ainda não são vistas como instrumentos que possam facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

De fato, a Ciência da Motricidade Humana fez com que a Educação Física repensasse sua prática e seu modo de ver o corpo.

#### **2.4. A Ciência da Motricidade Humana, Educação Motora e a Educação Física**

O ser que pensa não está dissociado do ser que sente; ele se apresenta ao mundo em sua corporeidade ativa. Nesta, tanto o sensível como o inteligível se misturam, interagindo em um todo maior que os une. Trata-se de um processo uno, simultâneo, sem dicotomia entre corpo e mente. O todo não é a soma das partes, mas uma totalidade integrada e indivisível. Essa realidade deve se manifestar em cada atitude de vida (FREIRE, 1991).

É possível estabelecer uma analogia entre esse processo e o sistema educacional, no qual se insere a Educação Física Escolar, contemplado como não separado em partes, mas como um todo interligado, influenciando e recebendo influências do meio. O sistema educacional influencia do mais geral ao mais particular, até alcançar a própria Educação Física.

A partir do exposto, cabe ressaltar que o acréscimo das pesquisas acerca do movimento humano tem levado à produção de conhecimentos em diversas dimensões da Educação Física, entre elas a biológica, psicológica, social, cultural e filosófica, desmistificando o pensamento de movimento na Educação Física como algo direto, sem curvas, retilíneo, inflexível, ou seja, resumindo-o como um fenômeno que se encerra em si mesmo, desconsiderando os aspectos relacionados às experiências corporais e sócio-culturais.

Nessa perspectiva salienta-se que:

Mais do que formar atletas, a educação física pode contribuir com o desenvolvimento pleno da pessoa, com a formação de uma consciência crítica, com o conceito de cidadania e com o próprio desenvolvimento da consciência corporal, entendendo que o conhecimento do corpo precede a descoberta e integração do mundo exterior (DE MARCO, 1995, p.33).

Daí a importância da afirmação de Betti (1991) de que não é suficiente apenas executar o movimento, mas entender o porquê de fazê-lo e sua finalidade, isto é, entender sua relevância dentro de um contexto social. À proporção que se

estimula o aluno na compreensão dos motivos de praticar uma atividade física, oportunizando experiências em relação aos comportamentos adquiridos por meio da análise, compreensão, conhecimento e conquistas espirituais e materiais da cultura da atividade física são conduzidas suas emoções e vontades para uma prática e prazer do corpo em movimento.

Esse binômio, corpo-movimento, é o ponto de consenso para a escolha de valores e finalidades a serem expressas numa teoria da Educação Física, pois “a especificidade da Educação Física encontra-se nestes dois conceitos e nas suas inter-relações” (BETTI, 1992, p.62) assim como naqueles relativos ao acesso à cultura corporal de movimento, integrando o aluno e a aluna aos aspectos desta cultura para que dela possa reproduzir, desfrutar e transformá-la (BETTI, 1992).

Na mesma direção de estabelecer uma relação sobre a reflexão do movimento estudado pela Educação Física, Manuel Sérgio (1999) comenta que o termo Educação Física deve romper com a visão do senso comum, não se limitar somente ao aspecto físico, mas sim, em compreender o ser que se movimenta com intencionalidade, que busca a auto-superação e que o faz também através dos seus próprios sentidos e do seu universo simbólico na interação que realiza consigo, com o outro e com o mundo. O autor considera a ciência da Motricidade Humana, e não a Educação Física, como a que tem em sua área de conhecimento as ciências do ser humano. Afirma-se ainda que:

O homem é um ser complexo e, por isso, a nossa teoria do conhecimento há de ter em conta a complexidade humana, visível também na motricidade. Não nos é possível continuar a sublinhar o físico ou um motor mecanicista, em detrimento da complexidade que emerge da motricidade humana. Não mais estudar tão-só o movimento do homem, mas principalmente o homem, em movimento (TOJAL, 1994, p.183).

A motricidade humana implica atenção ao movimento em suas dimensões relacionadas aos sentidos e aos seus significados, levando as pessoas à reflexão e à conscientização sobre suas ações corporais e, sobretudo, estimulando-as a repensar e a re-considerar novas possibilidades de práticas do corpo, diferenciando-as do movimento puramente mecanizado e por vezes adestrado. Vale ressaltar que:

Dessa forma, a educação física escolar, via a episteme da motricidade, não pode desconsiderar o humano no homem ao ensinar seus conteúdos específicos, não devendo mais possibilitar uma aprendizagem apenas dos movimentos mecânicos para a realização dos exercícios físicos. Jogar, praticar esportes, dançar – tudo isso é mais do que treinar o corpo na repetição de movimentos. É movimentar-se no sentido da busca permanente das autonomias possíveis (MOREIRA e SIMÕES, 2006, p. 75).

Nessa perspectiva, De Marco (1995) chama atenção para a compreensão do movimento, não apenas no sentido de deslocamento, mas no de transcendência do ser humano. O sujeito não deve ser um mero reproduzidor de gestos e movimentos, alienado a um modelo de Educação Física constituída fundamentalmente a partir de um conceito anátomo-fisiológico do corpo. Ressalta-se que:

Ora, ao dizer-se que a transcendência é o sentido da Motricidade Humana, confere-se ao “corpo em acto (sic!)” uma expressão profética, pois o que é não pode ser. Mas a extensão da transcendência não se limita aos aspectos físicos do ser humano. A sua constituição e diferença qualitativa, em relação à Educação Física, alarga a Motricidade Humana às dimensões intelectuais, morais, sociais e políticas da existência (MANUEL SÉRGIO, 2005, p. 35).

Segundo Tojal (2005) a Motricidade Humana é que busca fundamentar as atividades com as quais os profissionais de Educação física se envolvem e justifica isto afirmando que a Educação Física não dispõe de enunciados básicos que determinem suas devidas delimitações. Manuel Sérgio (2005) afirma ainda que a episteme da Educação Física não pode organizar seu conhecimento apenas no físico, porém nas pessoas que buscam superar-se, transcender-se. Nesse sentido diz que “parece-nos, indubitavelmente, ser a Motricidade Humana o nosso objecto (sic) de estudo e o espaço em que se concretiza uma prática profissional” (MANUEL SÉRGIO, 2005, p. 34). Ainda sobre motricidade:

Daí, que se entenda que seja a Motricidade Humana, o radical científico onde se fundamenta o desporto, a dança, a ginástica, a ergonomia, a reabilitação, o yoga, as lutas, as artes marciais, a capoeira, e outras. Assim, constata-se que na Motricidade Humana, não se nega o físico, mas o que se diz é que, para ela, há também o social, o político e tudo que compõe a

Complexidade do Humano, o que significa que se deva sempre levar em consideração as diferentes estruturas envolvidas em cada uma das ações, isto quer dizer: corpo / desejo / mente / natureza / sociedade em dialética íntima e constante, observada a experiência originária do sujeito através da qual emerge também a história de suas condutas, dado que não há experiência vivida sem a intersubjetividade que a práxis supõe. Portanto, essa práxis, descerra um mundo de possibilidades e a Motricidade Humana revela uma criatividade incomparável, específica de um ser agente e promotor de cultura (TOJAL, 2005, P.50).

Sem dúvida, é de suma importância ressaltar que está no desenvolvimento humano por meio da motricidade o objeto de estudo da Ciência da Motricidade Humana, compreendendo o corpo em ação que deseja transcender, superar-se. Este processo compreende não um objeto pronto, mas um objeto inacabado, que se constitui em um dever permanente (MANUEL SÉRGIO, 2005).

Em um primeiro momento, o termo educação motora parece suficiente para escrever uma nova página da Educação Física numa vertente que confere ao ser humano outros valores ainda pouco considerados. No entanto, este termo ganha sua amplitude e maior especificidade a partir da concepção da teoria da motricidade. “A educação motora educa, entre outras coisas, para a liberdade; para a liberdade de expressão. E a expressão humana é sempre, em última instância, corporal. Ou seja, é pela motricidade que o homem se realiza” (FREIRE, 1995, p.41).

Segundo Manuel Sérgio (1995) a Educação Física não alcança o que se quer obter com a ciência da motricidade humana e afirma que a educação motora é:

O ramo pedagógico da ciência da motricidade humana e, como tal, a sua grande lição reside no fato de proporcionar espaço e tempo ao movimento da transcendência a um ser consciente de suas limitações e que ao superá-las encontra o sentido da vida (MANUEL SÉRGIO, 1995, p. 166).

Freire (1995) comenta ainda que a clássica visão em que se separa o espírito da matéria está enraizada no termo Educação Física e que a designação educação motora não consolida, por si só, transformações significativas na área de conhecimento tratada aqui, porém é um termo que não comunga dualismos, que se remete à dimensão humana em sua totalidade, carregada de atitudes que têm significados.

É esse princípio que deve nortear o trabalho educacional em busca de uma nova roupagem da Educação Física, o que sugere uma abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

## **2.5. Parâmetros Curriculares Nacionais**

Fica claro que o desenvolvimento humano através da motricidade se estabelece como objeto de estudo da Ciência da Motricidade Humana e pode-se concluir que o ser humano, em movimento intencional, que busca a superação, a transcendência, também está presente nas aulas de Educação Física Escolar.

A Educação Física Escolar considerada uma disciplina, participa, contribuindo ativamente no desenvolvimento discente no intuito de superar o estigma de uma Educação Física ultrapassada, sem transmitir conhecimento aos alunos e alunas. Logo, “legitimar a Educação Física significa, então, apresentar argumentos plausíveis para a sua permanência ou inclusão no currículo escolar, apelando exclusivamente para a força dos argumentos” (BRACHT, 1992, p.37).

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases (L.D.B. 9394/96) deixa claro que, uma vez estando contemplada no projeto pedagógico da escola, a Educação Física torna-se componente curricular da Educação Básica, sendo ajustada às faixas etárias e às condições do seu público na escola.

Nessa perspectiva compreende-se que a Educação Física Escolar começa a superar os aspectos fisiológicos e técnicos antes atrelados à natureza do seu trabalho, e inicia uma reorganização dos seus conteúdos, direcionados pelos PCN's. Estes trazem uma proposta que procura democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, por meio de uma visão não apenas biológica, mas também de um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais de alunos e alunas, justificando o entendimento da Educação Física como cultura corporal e trazendo a concepção de que corpo e mente são únicos, de que não há separação: “o corpo é compreendido como um organismo integrado e não como um amontoado de “partes“ e “aparelhos”, como um corpo vivo, que interage com o meio físico e cultural” (BRASIL, 2000, p. 46).

Os PCN's enumeram, como blocos de conteúdos para a Educação Física, primeiramente o conhecimento sobre o corpo; posteriormente o documento traz

também dois outros blocos que são: os esportes, jogos, lutas e ginásticas e atividades rítmicas e expressivas, de forma ampla, com conotação diversificada, buscando, acima de tudo, a apropriação e a ampliação dos movimentos corporais, a difusão de manifestações da cultura, a manutenção da saúde, enfim tornar os conteúdos o mais próximo possível dos alunos e alunas, criando neles o gosto pela atividade física. Salienta-se que:

Dentre as produções dessa cultura corporal, foram incorporadas pela Educação Física em seus conteúdos: o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta. Este tem em comum a representação corporal, com características lúdicas, de diversas culturas humanas; todos eles ressignificam a cultura corporal humana e o fazem utilizando uma atitude lúdica (BRASIL, 2000, p. 26).

A variedade dos conteúdos (jogos, esporte, dança, ginástica, luta) tem, como característica fundamental, proporcionar aos alunos e alunas vivências corporais distintas em várias atividades, para que não ocorra a participação e entendimento de uma única prática corporal, modalidade ou atividade esportiva.

De fato, o lançamento dos PCN's no ano de 1997 traz algumas mudanças para a Educação Física Escolar, visto que até o momento havia apenas os manuais de conteúdos propostos na década de 70 e ainda na década de 80. A Educação Física, em conjunto com as outras disciplinas, é orientada, sem obrigatoriedade, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que se caracterizam como uma proposta de conteúdos que referenciam a estrutura curricular da educação no país.

Segundo Ramos (1999) constata-se que os PCN's, em relação à Educação Física, trazem alguns avanços, sobretudo quando se assinala uma concepção que procura romper as velhas perspectivas da aptidão física, assentando-se em uma nova concepção de movimento e de corpo, concepção esta que transpõe os aspectos fisiológicos e técnicos, assim como destaca outros fatores de fundamental importância relativos aos assuntos culturais, afetivos, sociais e políticos no trato dos conteúdos.

Os PCN's oferecem subsídios para a elaboração dos projetos pedagógicos escolares dentro de um enfoque sócio-cultural, para que, assim, os professores e professoras, em suas aulas, realizem mudanças importantes na história corporal do

educando, acarretando que a disciplina Educação Física Escolar esteja integrada realmente ao contexto escolar.

De acordo com o público alvo deste estudo, concentrado no ensino fundamental, salienta-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) destacam ainda que se espera que os alunos e alunas tenham incorporado a rotina escolar, que dominem uma série de conhecimentos comuns a todos, que possam compreender as regras com mais nitidez, que tenham autonomia para se organizar, podendo aprofundar e fazer uma abordagem mais complexa daquilo que sabem sobre os conteúdos.

Nesse ciclo, a possibilidade de compreender as regras é maior, podendo-se sugerir alterações para tornar os jogos e brincadeiras mais desafiantes. Há a autonomia para o preparo das atividades, admitindo que os aspectos estratégicos passem a fazer parte dos problemas a serem resolvidos pelo grupo.

É importante destacar que os graus de dificuldade e complexidade dos movimentos podem aumentar. Para as atividades, a turma pode ser dividida em pequenos grupos, porém deve haver atividades coletivas com toda a sala. Nessa etapa pode ocorrer a apreciação das mais diversas manifestações da cultura corporal.

Seguindo esse raciocínio, ressalta-se que os PCN's apresentam diversos objetivos gerais para o ensino da Educação Física no ensino fundamental; dentre eles podem ser destacados:

Adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações lúdicas e esportivas, buscando solucionar os conflitos de forma não-violenta; conhecer os limites e as possibilidades do próprio corpo de forma a poder controlar algumas de suas atividades corporais com autonomia e a valorizá-las como recurso para manutenção de sua própria saúde; conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das diferentes manifestações da cultura corporal, adotando uma postura não-preconceituosa ou discriminatória por razões sociais, sexuais ou culturais; organizar jogos, brincadeiras ou outras atividades corporais, valorizando-as como recurso para usufruto do tempo disponível (BRASIL, 2000, p. 52).

Evidencia-se, com esses objetivos, a complexidade de conteúdos que devem ser abordados como expressões de produções culturais, como conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos, uma vez que:

[...] as atividades corporais, esportivas ou não, componentes da nossa cultura corporal são vivenciadas, tanto naquilo que possuem de 'fazer' corporal, quanto na necessidade de se refletir sobre o significado/sentido desse mesmo 'fazer' (OLIVEIRA, 1997, p. 27).

Os PCN's demonstram uma preocupação com o desenvolvimento de uma postura de criticidade em busca da formação do exercício da cidadania expressa nos objetivos acima, além de orientarem reflexões sobre questões sociais encontradas nos temas transversais que discutem a ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo. Sendo assim, a Educação Física Escolar trata da Cultura Corporal de Movimento que, por meio de diversificadas experiências, possa estimular o aluno a pensar criticamente sobre os conteúdos abordados nas aulas, participando, opinando e organizando ações, tornando-se assim um sujeito consciente de sua participação e atitudes dentro do contexto escolar.

Segundo Souza e Altmann (1999) os PCN's também auxiliam no apoio aos debates dos projetos educativos escolares e ao seu desenvolvimento, fortalecem a necessidade de construção de uma educação básica que tome como eixo estrutural o princípio da inclusão, assinalando para uma perspectiva metodológica de ensino-aprendizagem que procure a cooperação e a igualdade de direitos, incluindo-se, aqui, as questões de gênero na cultura brasileira.

## **2.6. Gênero na Educação Física Escolar**

Consideram-se recentes as discussões sobre gênero na Educação Física Escolar, ressaltando-se que novas pesquisas são estimuladas pelo objetivo de ultrapassar o modelo tradicional - pelo qual o corpo em movimento é distinguido por sexo. Esta teoria manteve-se presente durante muito tempo na Educação Física (PEREIRA e MOURÃO, 2005).

Em linhas gerais percebe-se um certo desequilíbrio que favorece os interesses dos homens em relação às mulheres, muitas vezes assumindo características de assimetrias de gênero. (SAMPAIO, 2002). As relações sociais de

poder de gênero se manifestam em várias áreas da nossa sociedade tanto no que se refere ao mercado de trabalho, à política, à economia, como nas manifestações em que se verifica uma imagem de homem exclusivamente como um ser dominador, forte e insensível.

No que diz respeito às mulheres, muitas, segundo Romero (1994), prestaram-se a intensas frustrações em suas vidas, em consequência de um sistema social injusto e sufocante em muitos aspectos relacionados à imposição de comportamentos, regras, normas e valores sociais vigentes. Neste sentido "as diferentes culturas esperam que homens e mulheres tenham papéis e comportamentos distintos na sociedade" (ROMERO, 1994, p. 226).

Segundo Scott (1995) é inconcebível separar o estudo dos homens do das mulheres, sobretudo quando se busca uma condição de equidade entre os seres humanos. O termo gênero, segundo a autora é utilizado para:

[...] sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro. Essa utilização enfatiza o fato de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado nesse e por esse mundo masculino. Esse uso rejeita a validade interpretativa da idéia de esferas separadas e sustenta que estudar as mulheres de maneira isolada perpetua o mito de que uma esfera, a experiência de um sexo, tenha muito pouco ou nada a ver com o outro sexo (SCOTT, 1995, p.75).

Observa-se que nos assuntos associados a gênero na Educação Física encontra-se o sexismo ou, em outros termos, grandes desigualdades organizadas em uma estrutura incontestável no que diz respeito à discriminação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física Escolar. "Este sexismo estimula concepções, interesses e formas de comportamento específicas para cada sexo e prepara condições polarizadoras para ambos em aulas" (SARAIVA-KUNZ, 1994, p. 247).

Segundo Romero (1995), é necessário examinar cuidadosamente as práticas de socialização das crianças tanto no âmbito familiar quanto na escola. Uma sociedade que se estrutura com base na separação entre classes e sexos será constantemente injusta, distinguindo a classe dominante da classe menos abastada, o sexo feminino do sexo masculino. A consequência é o abuso de uns sobre os outros. É importante identificar os traços sexistas ainda presentes na escola, para se

compreender por que a escola contribui para a conservação de um corpo reprimido e para o aprisionamento dos pensamentos.

As experiências de vida de meninos e meninas relacionam-se com questões sociais e culturais da sociedade e são consideradas também na escola. Além disso, evidenciam-se, também, as diferenças biológicas e psicológicas e, por isso, paradoxalmente, muitas vezes instala-se uma separação de meninos e meninas nas atividades praticadas nas aulas de Educação Física. Essa atitude pode contribuir para conservar o mecanismo do sexismo, isto é, em situação contrária ao que deveria ocorrer: a interação dos sexos nas práticas das atividades desenvolvidas.

A Educação Física tem em sua história responsabilidades por uma atitude discriminatória “mantendo os papéis sexuais distintos e determinados, caracterizando os comportamentos tipicamente masculinos e femininos, a serviço de uma ideologia sexista” (ROMERO, 1994, 229).

Esses fatores contribuem para o fortalecimento de hábitos corporais que acabam diferenciando a corporeidade e a motricidade. Por conta desse fato, em termos motores, acontece uma maior aptidão de um dos sexos, e isso não se estabelece por questões naturais de um sexo ser mais capaz que o outro e sim porque a construção do movimento se dá historicamente de maneira estabelecida entre os sexos (MELLO, 2001).

Não há como negar a vivência, por meninos e meninas, de “uma educação corporal com foco apenas em suas diferenças, sem vislumbrar incentivos comuns de convivência desses mesmos corpos na prática da ginástica, do esporte, da dança, da lutas, dos jogos e brincadeiras” (PEREIRA e MOURÃO, 2005, p. 207).

As diferenças relacionadas nas questões de gênero associam-se às expressões da cultura desenvolvida entre meninos e meninas. Por meio de condições impostas pelos padrões da sociedade, através de hábitos de vida, brinquedos, jogos, comportamentos e valores, essas questões podem influenciar o desenvolvimento das aulas na Educação Física Escolar. Nesse aspecto, é importante perceber que:

Não se pode concluir que as meninas são excluídas de jogos apenas por questões de gênero, pois o critério de exclusão não é exatamente o fato de elas serem mulheres, mas por serem consideradas mais fracas e menos habilidosas que seus colegas ou mesmo que outras colegas. Ademais, meninas não

são as únicas excluídas, pois os meninos mais novos e os considerados fracos ou maus jogadores freqüentam bancos de reserva durante aulas e recreios, e em quadra recebem a bola com menor freqüência até mesmo do que algumas meninas (SOUZA e ALTMANN, 1999, p. 56).

Esse fenômeno está diretamente relacionado a quem atua como profissional da Educação Física, de quem se espera uma ação direcionada para a formação do ser humano em sua totalidade, abrangendo não só o aspecto biológico, como também o social, o cultural, o político e os demais envolvidos na formação do ser humano em todas as suas esferas. É nesse sentido que o profissional de Educação Física deve atuar, propondo e mediando atividades que objetivem uma prática possível de ser realizada por todos os alunos e alunas.

Entretanto, no cotidiano escolar é verificada uma distinção de tratamento para meninos e meninas, ratificando os padrões estabelecidos pela sociedade e pela estrutura familiar. É notório que os meninos comumente demonstram uma liberdade maior do que as meninas no que se refere ao desenvolvimento da motricidade ampla, pois a eles é permitido fazerem atividades como jogar bola nas ruas, andar de bicicleta livremente, subir nos muros, arremessar pedras, subir nas árvores, tudo isso com consentimento dos amigos, pais, parentes e vizinhos. Ao contrário das meninas que são impedidas de praticarem as atividades permitidas aos meninos. O fato é que são estimuladas aos afazeres que desenvolvem a motricidade fina, associados à pintura, costura, cozinha e outras tarefas atribuídas ao sexo feminino (SOUZA e ALTMANN, 1999).

Essas condições não favorecem situações de igualdade entre meninos e meninas. No ambiente das aulas de Educação Física na escola espera-se que haja a possibilidade de diversas experiências corporais com a intenção de incentivar a prática cotidiana, estimulando a reflexão para a construção de valores não preconceituosos. Destitui-se, assim, a idéia de construções corporais exclusivas de menino e menina, propiciando a participação conjunta nas aulas de Educação Física, pois:

As aulas mistas de Educação Física podem dar oportunidade para que meninos e meninas convivam, observem-se, descubram-se e possam aprender a ser tolerantes, a não discriminar e a compreender as diferenças, de forma a não

reproduzir, de forma estereotipada, relações sociais autoritárias (BRASIL, 2000, p. 42).

Os conflitos e os obstáculos são muitos e enfrentar as questões de gênero pelos educadores é tarefa difícil. Essas situações se apresentam na cultura escolar e em especial na Educação Física Escolar, pois se referem às normas e valores da cultura que se modificam vagarosamente (SOUZA e ALTMANN, 1999).

A criança, independentemente do espaço em que esteja produzindo cultura, deve ser respeitada. Brincar é um elemento essencial para a vida do ser humano e tanto o menino quanto a menina podem construir juntos seus saberes envolvidos em um ambiente de prazer, alegria, igualdade e liberdade de expressão, de criação de significados. Segundo Freire (1995) a escola é uma instituição essencial de educação porque ali a criança aprende a lidar com os símbolos, mas não se deve esquecer que em casa, na rua ou no clube, existem mundos particulares em que estes símbolos se desenvolvem. Explica o autor: “creio ser muito brusca a passagem que ora se faz nas escolas. Da rua para a sala de aula o salto é muito grande. E não precisaria ser, desde que se brincasse na escola” (FREIRE, 1995, p. 42).

No próximo capítulo é apresentada a pesquisa de campo. A partir dos dados referenciados nas matrizes teóricas pesquisadas neste e no capítulo anterior, pretende-se identificar como se articulam os saberes da cultura popular, construídos pelos alunos e alunas de 5ª e 6ª série da Escola Estadual Profª Maria Célia Falcão Rodrigues, situada na região norte da cidade de Guarulhos do Estado de São Paulo, através das brincadeiras e jogos realizados nas ruas dos bairros Parque Mikail e Santa Edwiges com as aulas de Educação Física Escolar, além de verificar as relações de gênero existentes nos espaços da rua e da escola.

## CAPÍTULO III

### ANALISANDO E REFLETINDO OS ESPAÇOS DA RUA E DA ESCOLA

Procurou-se nos capítulos anteriores discorrer sobre aspectos relacionados à rua como espaço da vivência lúdica da criança, o lazer no espaço físico da rua, a definição da palavra lúdico e suas manifestações, o caráter lúdico do jogo, do brinquedo e da brincadeira, brincadeiras e jogos populares e tradicionais, a criança como produtora de cultura, relações de gênero nas brincadeiras e jogos de meninos e de meninas, o prazer de aprender no espaço da escola, a ciência da motricidade humana, a corporeidade, os parâmetros curriculares nacionais e as relações de gênero na educação física escolar do ensino fundamental, apresentando alguns dos pressupostos teóricos que permitem a presente análise dos dados.

Neste capítulo apresenta-se a pesquisa de campo realizada com 35 estudantes da Escola Maria Célia Falcão Rodrigues da 5ª e 6ª série que atendiam aos critérios de inclusão estabelecidos.

#### 3.1. Em campo

A pesquisa de campo utilizou a técnica da “quase experimentação”, a qual constitui-se de um estudo descritivo com amostragem do tipo não probabilística, intencional, por critérios de representatividade e acessibilidade e saturação de dados (BRUYNE et al., 1977). O propósito deste capítulo é apresentar e analisar os dados coletados sobre a vinculação entre os saberes que a criança traz da rua para dentro da escola assim como dos saberes construídos na escola para a prática das brincadeiras e jogos vivenciados na rua e, nesse processo, verificar as relações de gênero que ocorrem nas manifestações lúdicas tanto na escola quanto na rua.

Visando a alcançar os objetivos desta pesquisa, procurou-se identificar e analisar ambos os contextos das manifestações lúdicas vivenciadas pelas crianças selecionadas. Desse modo, a observação ocorreu tanto nas aulas de Educação Física da Escola Maria Célia Falcão Rodrigues situada no bairro do Parque Mikail como nas ruas dos bairros Parque Mikail e Santa Edwiges, localizadas na periferia da região norte da cidade de Guarulhos-SP.

### 3.1.1. Delimitando o Universo da Pesquisa

Os critérios de inclusão dos sujeitos para pesquisa de campo incluíram crianças na faixa etária de 10 a 12 anos, de ambos os sexos, regularmente matriculadas no ensino fundamental, nas séries 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> da Escola Estadual Prof<sup>a</sup>. Maria Célia Falcão Rodrigues, localizada no bairro Parque Mikail e que brincassem nas ruas do bairro Parque Mikail, localizado na periferia da região norte da cidade de Guarulhos-SP.

Considerando-se os critérios de inclusão e exclusão dos sujeitos da pesquisa procedeu-se ao levantamento das ruas em que se concentravam um maior número de crianças, com as características acima descritas, brincando no bairro Parque Mikail. Após esta verificação foram selecionadas as seguintes ruas: Francisco Gomes Jordão, Ananias Ferreira de Oliveira, Osvaldo Ramos e Justiniano Salvador dos Santos. Porém, ao fazer o levantamento inicial dos sujeitos na Escola Maria Célia Falcão Rodrigues em todas as salas de 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> série e que estavam dentro da faixa etária e sexo necessários para a participação na pesquisa, foi obtida a informação de que uma parcela significativa dos alunos e alunas brincava nas ruas do bairro vizinho chamado Santa Edwiges. Desta maneira, foram inclusas na pesquisa as ruas: Bom Jesus, Caranguejo e Estagiário e excluídas a Rua Ananias Ferreira de Oliveira por apresentar um número insignificante para a pesquisa.

Após o levantamento dos locais realizou-se um primeiro contato com a diretora da Escola Maria Célia Falcão Rodrigues visando a autorização dos procedimentos de pesquisa. A receptividade foi muito positiva. Na oportunidade, apresentou-se o projeto de pesquisa com seus objetivos e critérios de seleção dos sujeitos, o qual obteve autorização para ser iniciado. Por tratar-se de sujeitos menores de idade a providência seguinte foi a de, após contato do pesquisador com as turmas, enviar o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice 1) para ser assinado por um dos familiares ou responsáveis.

O professor responsável pelas aulas de Educação Física na Escola pesquisada apresentou o pesquisador às turmas de 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries e explicou detalhadamente a finalidade da pesquisa; foram entregues os termos de consentimento livre e esclarecido aos sujeitos para que seus responsáveis o assinassem, permitindo o início da observação e das entrevistas na própria escola. A

desses termos ao pesquisador foi feita pelas turmas em dois dias. Tendo em mãos todos os termos de consentimento devidamente assinados, o universo ficou definido em 35 estudantes sendo 18 meninas e 17 meninos, atendendo aos critérios estabelecidos para a realização da pesquisa.

### **3.1.2. Os Instrumentos utilizados**

Para coleta dos dados foram utilizados os instrumentos de entrevista (Apêndice 3) e observação participante com a utilização de fichas/roteiros de observação (Apêndice 2). As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas (Apêndice 4), utilizando-se como instrumento um gravador da marca Panasonic – RQ – L31. A observação participante foi realizada semanalmente nos seguintes espaços: 1. Escola Estadual Profª Maria Célia Falcão Rodrigues e 2. Ruas: Francisco Gomes Jordão, Osvaldo Ramos e Justiniano Salvador dos Santos no bairro do Parque Mikail e Bom Jesus, Caranguejo e Estagiário no bairro Santa Edwiges.

### **3.2. A Entrevista**

A entrevista foi do tipo semi-estruturada, na qual o pesquisador utiliza um roteiro de questões sobre o tema que está sendo estudado, mas admite ao entrevistado expressar-se livremente. À medida que houver um ambiente de interação, de estímulo e de consentimento mútuo, as informações acontecerão de modo natural. (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Após o recebimento de todos os termos de consentimento livre e esclarecido devidamente assinados, foi agendado, com cada turma, um horário para a entrevista.

Todas as entrevistas realizaram-se antes da observação das aulas, na própria escola, integralmente gravadas, variando de cinco a dez minutos a exposição de cada aluno. Com os instrumentos utilizados na entrevista e observação das atividades nos espaços da escola e das ruas, coletaram-se dados que foram analisados, tendo como referencial teórico os resultados obtidos na pesquisa bibliográfica apresentada nos capítulos 1 e 2.

A entrevista semi-estruturada partiu de sete perguntas para as quais se estabeleceu uma categoria. O quadro abaixo apresenta as perguntas e suas respectivas categorias.

Número	Pergunta	Categoria
1	Quais as brincadeiras (jogos) que você mais gosta de brincar?	Brincadeiras e jogos de que mais gosta.
2	Quantos dias você brinca na semana?	Frequência com que brinca na semana.
3	As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na rua, você brinca na escola?	Brincadeiras e jogos aprendidos na rua utilizados na escola.
4	Quais as brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola?	Brincadeiras e jogos aprendidos na escola.
5	As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola, você brinca na rua?	Brincadeiras e jogos aprendidos na escola utilizados na rua.
6	Na rua, meninos e meninas brincam juntos?	Meninos e meninas brincando e jogando juntos na rua.
7	Na escola, meninos e meninas brincam juntos?	Meninos e meninas brincando e jogando juntos na escola.

Quadro 1. Perguntas e categorias da entrevista.

### 3.2.1. A Observação na Escola

Após a realização das entrevistas, foi realizada a observação de cinco aulas por dia de 5ª e 6ª série nas semanas dos meses de setembro, outubro e novembro de 2007, ministrada pelo mesmo professor, já que este era o único responsável por estas séries. As aulas das turmas mencionadas aconteciam sempre no período da tarde. A observação foi interrompida quando o fenômeno não mais se alterou.

Seguindo a proposta de Ludke e André (1986), utiliza-se a escrita para o registro das informações. Nesse procedimento, descrevem-se, portanto, a atividade

e as especificidades observadas, a partir do roteiro de observações nas aulas de Educação Física com a visão do pesquisador.

Verificou-se que nos meses de setembro, outubro e novembro a atividade praticada na quadra da Escola pelos estudantes de ambos os sexos foi apenas o futsal.

### **3.2.1.1. A observação do Futsal na Escola**

É sabido que o Futebol é uma das modalidades que influenciaram o surgimento do Futebol de Salão e que este, por sua vez, fundiu-se ao Futebol de Cinco criando, assim, o Futsal.

Nesta pesquisa, utilizam-se os termos: Futsal e Futebol como sendo sinônimos, pois os próprios sujeitos durante a entrevista apenas empregavam o termo Futebol para definir o jogo que se realizava tanto na rua como na escola.

A quadra estava razoavelmente boa para a prática do futsal, a bola é que não se encontrava em condições adequadas para o desenvolvimento do jogo. Além de muito usada, a bola apresentava variações no seu formato original, mesmo assim esta foi mantida até o final da observação na Escola.

Alguns alunos e alunas vestiam calças jeans e, outros, bermudas e shorts; todos com camisetas, blusas e tênis.

O jogo de futsal na escola transcorria assim: a classe era composta de 35 a 40 alunos; o grupo era dividido em equipes de 05 crianças do mesmo sexo. Havia um sorteio para saber a ordem dos jogos e o tempo era determinado pelo professor, o jogo de futsal ocorria normalmente entre 02 equipes e o professor entregava o apito para um dos estudantes arbitrar; os demais aguardavam para jogar. Vale ressaltar que as partidas eram alternadas entre os sexos, ou seja, quando o jogo de futsal dos meninos terminava, estes saíam para, então, iniciar-se o jogo das meninas. É importante destacar que não houve a participação de meninas arbitrando os jogos; esta ação ocorria apenas pelos meninos que detinham o comando da arbitragem em todos os jogos.

Embora o professor pedisse que as equipes fossem formadas seguindo uma distribuição equânime entre os mais habilidosos e os menos habilidosos, os times já vinham organizados, não desfazendo os grupos determinados por eles, diminuindo

assim a possibilidade de participação nos jogos com outros colegas. Para aqueles que esperavam para jogar, restava-lhes um espaço entre a arquibancada e o portão que separava a quadra das salas de aula, para brincarem eventualmente de queimada, pega-pega ou conversarem entre eles ou com o professor na própria arquibancada. Outra observação importante é que os estudantes que não quisessem participar da aula permaneciam sentados observando os jogos ou conversando com os outros colegas.

Em relação ao gestual técnico e à compreensão do jogo de futsal propriamente dito, percebia-se que não havia interferência do professor no sentido de corrigir a execução de um fundamento ou de um posicionamento que acrescentasse novos saberes aos praticantes. O jogo seguia com a arbitragem do aluno responsável no que se referia à marcação de gols, cobranças de arremessos laterais, tiros de canto, tiros livres e pênalti. As eventuais discussões, a ordem das equipes que jogavam posteriormente e o tempo de cada partida eram controlados pelo professor.

Percebia-se um ambiente de muita participação entre os estudantes que jogavam, eles demonstravam satisfação quando faziam boas jogadas, gols e defesas, assim como se irritavam com a tomada de gols, erros nos lances ou quando alguma determinação do árbitro não trazia benefícios à sua equipe. Apesar de divertido, o jogo tinha um caráter sério entre os participantes.

### **3.2.2. A Observação na Rua**

Nos fins de semana dos meses de setembro, outubro e novembro, foi realizada a observação nas ruas citadas anteriormente, para o desenvolvimento da pesquisa. Tanto no sábado quanto no domingo, o horário das observações aconteciam das 11h às 18h. Este período foi estabelecido de acordo com as informações dos estudantes e das observações de um contingente maior de crianças nesses horários e a observação cessou quando o fenômeno não mais se alterou.

É importante ressaltar que a presença do pesquisador no início do estudo causou uma certa desconfiança nos moradores dos bairros delimitados no universo da pesquisa. Alguns fizeram perguntas a respeito das anotações feitas e sobre o propósito do trabalho. Com o reconhecimento dos estudantes em relação ao

pesquisador e a freqüência deste na comunidade, os moradores facilitaram a realização da pesquisa dando informações importantes sobre os horários e locais em que as crianças brincavam. Durante as observações nas ruas experimentou-se o que Magnani descreve em sua pesquisa quando afirma:

Acerquei-me de um grupo que “trocava uma idéia” animadamente no bar da padaria “Três Irmãos”, ao cair da tarde. Pedi uma bebida e, atento à conversa que se desenrolava ao lado, vez por outra arriscava um palpite se o tema não provocava muita polêmica [...] o passo seguinte foi aceitar o copo que alguém me estendeu [...]. Solicitado a explicar quem era e o que fazia ali, tive de comprovar a história sobre o livro que estava escrevendo, com algum papel – a declaração assinada pela professora orientadora que atestava minha condição de pesquisador vinculado à universidade [...] um dos títulos que supunha ser capaz de granjear confiança – e que não se afastava demasiado da “verdade dos fatos” – era o de professor (MAGNANI, 1998, p. 135).

Assim como na escola, na observação nas ruas, optou-se pela escrita para tomar nota dos acontecimentos.

Registrou-se que as atividades ocorriam em ruas que se diferenciavam pelo seu comprimento, largura, inclinação, natureza do terreno, ou seja, asfaltadas ou de terra, com mais ou menos trânsito de pessoas, bicicletas, motos ou carros.

Verificou-se que no mês de setembro, outubro e novembro, as atividades praticadas foram: futebol, vôlei, bicicleta, esconde-esconde, pega-pega, duro ou mole, pipa e queimada.

### **3.2.2.1. A observação do Futebol na Rua**

Inicialmente, as crianças se reuniam, combinavam o local em que seria realizado o jogo de futebol e tratavam de organizar o espaço para a prática. As traves eram feitas por chinelos, tijolos ou pedras. As regras eram acordadas antes de iniciar a partida, lembrando que deveriam ser feitas as paralisações com o pedido de licença quando alguma pessoa, bicicleta, moto ou carro estivesse adentrando o espaço do jogo, assim como se a bola entrasse embaixo de algum carro, a equipe que estivesse com a posse da bola poderia pegá-la com as mãos para colocá-la em jogo novamente. Havia uma linha de fundo imaginária para controlar a saída de bola,

porém em relação às linhas laterais, a bola só saía se subisse em cima da calçada. Percebia-se a estimulação da criatividade, na utilização de materiais alternativos e diferenciados para construir o espaço do jogo, assim como o estabelecimento das próprias regras que norteavam a atividade.

Alguém trazia a bola e a escolha das equipes acontecia quando dois ou mais se estabeleciam como os líderes para a formação das mesmas. O sorteio, através do par ou ímpar, ou do “dois ou um”, definia quem escolhia primeiramente cada integrante do seu time, assim como de quem jogaria inicialmente. Eram formadas as equipes com o número igual de participantes e, dependendo do espaço de jogo, ou da quantidade de crianças presentes, não havia um número exato que determinasse a quantidade de jogadores. De acordo com a observação feita no estudo, cada equipe era composta de três a seis jogadores.

É importante destacar que os participantes em sua maioria jogavam descalços, alguns com camisetas e sempre trajando calções ou bermudas.

Outro fato interessante é que o uso de palavrões, xingamentos e gírias durante o jogo foram mais frequentes no espaço da rua do que no da escola.

Quando havia algum time esperando, era determinado que a partida seria encerrada, primeiramente, quando houvesse a marcação de dois ou três gols por meio de uma equipe, ou, quando findasse a contagem de dez minutos; neste caso, a equipe que estivesse à frente do placar continuaria no espaço de jogo para jogar com o próximo time.

Ressalta-se que em algumas observações as equipes eram formadas por meninas e meninos, a convivência apresentava-se normal e o jogo fluía bem. Em outras ocasiões o jogo de futebol acontecia tão somente por meninos. Não se observou nenhum jogo na rua apenas entre meninas.

Apesar das regras serem combinadas entre os participantes, em caso de discórdia, desentendimentos e brigas, as resoluções eram feitas entre eles ou por um integrante mais velho, a quem era atribuído o papel de líder e que decidia o fato naquele momento.

O jogo não tinha uma hora específica para o seu término, poderia ser encerrado por motivo de briga, por falta de luminosidade adequada, pela perda do interesse, por chamado dos responsáveis ou até mesmo quando o dono da bola resolvia ir embora.

Notava-se um envolvimento muito grande dos participantes no jogo, momentos de euforia e de descontentamento eram alternados durante a partida, havia muita vibração quando os gols ou jogadas bonitas surgiam e o prazer de jogar era nítido no semblante de todos. Sem dúvida que o futebol foi o jogo mais freqüente nas observações realizadas na rua.

#### **3.2.2.2. A observação do Vôlei na Rua**

Nessa atividade bastava haver duas crianças e a brincadeira começava. Com mais participantes reunidos era formado um círculo. Eles tinham como objetivo evitar que a bola caísse no chão. Em alguns momentos, no terceiro toque, era feita uma cortada no sentido de acertar alguém que então seria considerado queimado; a criança que fosse queimada deveria se retirar ou ficar agachada no meio, e só poderia sair do castigo quando pegasse a bola no ar. Essa variação era chamada por eles de “meinho”. As regras eram construídas pelas próprias crianças e todos tinham que seguir o que fora determinado. Meninos e meninas brincavam juntos, porém em alguns momentos, percebeu-se que os meninos rebatiam a bola com muita força e machucavam as meninas.

A execução dos toques na bola era permitida de qualquer maneira, pois o importante era evitar que a bola entrasse em contato com o solo.

Esta era uma brincadeira muito praticada pelas crianças, não havia um tempo para terminar e os desentendimentos eram resolvidos ali mesmo. Havia um ambiente de muita alegria nesta atividade, e uma bola de plástico já era suficiente para a diversão acontecer.

#### **3.2.2.3. A observação da Bicicleta na Rua**

Nesta atividade quem tinha o brinquedo passava mais tempo se divertindo, quem não tinha pedia emprestado para dar algumas voltas. Explorava-se bastante o bairro, mas havia, por parte de muitos, um limite de ir e vir estipulado pelos pais, assim como da obediência nos cuidados referentes aos automóveis que circulavam pelas proximidades.

Alguns exibiam coragem e destreza para fazerem manobras mais arrojadas e pedalavam apenas sobre uma roda, em pé, com uma das mãos ou sem o uso delas,

pulavam obstáculos, abusavam da velocidade ou procuravam ruas com trajetos difíceis, constituídos de buracos, subidas, trechos com lombadas para fazerem acrobacias com suas bicicletas.

Geralmente havia solidariedade ao emprestar a bicicleta para um colega que não tinha, assim como experimentavam a bicicleta do outro amigo para sentir as diferenças.

Quase sempre se reuniam para contar o que sabiam fazer, perguntar o que não sabiam, falar de trechos novos, trocar experiências e criarem outras manobras, transparecendo muito entusiasmo.

#### **3.2.2.4. A observação do Esconde-Esconde na Rua**

Observou-se que esta brincadeira é uma das atividades mais praticadas pelas crianças. O ambiente de buscar o sucesso na ação é muito estimulado. Os praticantes se envolviam com muito prazer e se divertiam em todos os momentos dessa brincadeira.

Era escolhido um local e um componente do grupo para “bater cara”; este contava num lugar determinado, de olhos fechados até 30 segundos, enquanto o restante do grupo se escondia. Quando findavam os 30 segundos, este participante tentava descobrir onde os outros haviam se escondido. Quando achava alguma criança, logo batia no exato local onde “bateu cara” dizendo 1, 2, 3, o nome do escondido e o lugar; a criança que não era encontrada, poderia ser salva, tendo que ir até o local de “bater cara” dizendo 1, 2, 3 e o seu nome. O último que era pego tornava-se o procurador da próxima rodada, mas se conseguisse não ser descoberto ou bater no local primeiro, poderia salvar os outros dizendo 1, 2, 3, o seu nome e salvo o mundo; quando isto acontecia, permanecia o mesmo procurador.

As regras eram combinadas entre os participantes e havia um entendimento satisfatório entre eles o que contribuía para o bom andamento e duração da brincadeira.

#### **3.2.2.5. A observação do Pega-Pega e Duro ou Mole na Rua**

Esta brincadeira também se caracterizou na observação realizada como uma atividade muito motivadora para as crianças, com diversão garantida e nítida aos

olhos do pesquisador. A gritaria era constante e todos os fugitivos tentavam correr o mais rápido e em todas as direções para escapar do pegador. Era nomeado um para ser o pegador enquanto os outros tentavam fugir deste. Eles determinavam uma regra pela qual, num local determinado para os “picks”, as crianças descansavam por alguns instantes. A brincadeira continuava até a decisão de interrupção, partindo do interesse das crianças. Alguns se mostravam espertos usufruindo os locais em que não poderiam ser pegos mesmo que não quisessem descansar. Essa brincadeira possibilitava que a criança experimentasse a sensação de ser pegador em algum momento e ser fugitivo em outro.

Observou-se também que a brincadeira do pega-pega tinha algumas variações bem conhecidas. Uma delas, o Duro ou Mole, em que também um participante era intitulado como o pegador. Quando ele pegava uma criança e pronunciava a palavra “duro”, esta ficava imóvel e somente voltava para a brincadeira quando alguém a salvava falando “mole”. No decorrer da atividade havia uma troca dos pegadores.

### **3.2.2.6. A observação da Pipa na Rua**

Essa atividade acontecia de forma individual, a criança empinava uma pipa com o intuito de cortar a linha das pipas de outras crianças.

Observou-se que nesta brincadeira algumas brigas sempre surgiam, ou pelo fato do corte de uma pipa de outra criança, ou quando tinham que correr para pegar alguma pipa que havia sido cortada.

Aparentemente não havia uma regra nesta brincadeira, alguns utilizavam linhas com cortante (cerol) para obterem sucesso no corte de outras pipas.

Alguns pais se manifestavam contra esta brincadeira pelo risco das pipas entrarem em contato com os fios elétricos e estes causarem acidentes com choques ou até mesmo pelas linhas com cortantes ocasionarem possíveis ferimentos no filho ou em outras pessoas.

Esta atividade manifestou-se como quase exclusiva do sexo masculino, poucas meninas arriscavam brincar de pipa.

Alguns vizinhos recebiam bem as crianças que entravam em seus quintais para pegarem pipas cortadas.

### **3.2.2.7. A observação da Queimada na Rua**

Atividade bastante motivadora do interesse das crianças, realizada muitas vezes com meninos e meninas juntos, caracterizava-se por ser um jogo de lançar a bola para queimar um integrante da outra equipe. Um determinado espaço era demarcado para dois times com partes iguais que eram ocupadas pelos integrantes chamados de vivos e um espaço que contornava estas partes, que era considerado dos integrantes considerados mortos. Havia, portanto, dois times, e um participante de cada time era o coveiro. Iniciava-se o jogo pela parte considerada dos mortos, no espaço posterior da demarcação dos integrantes considerados vivos. Utilizava-se uma bola, dada para uma equipe; o objetivo era tentar queimar o número máximo de pessoas da outra equipe, lançando a bola com as mãos. A primeira pessoa queimada trocava com o coveiro, passando-o de coveiro para vivo; o restante só acrescentava na zona dos mortos. Quando a bola caía na área dos mortos, estes também poderiam queimar, exceto o coveiro. Caso alguém segurasse a bola no ar, não era queimado. Vale lembrar que não era permitido queimar na região do rosto.

Uma das reclamações constantes entre os participantes era a de lançar a bola com muita força, em muitos casos machucando os outros colegas gerando discussões e brigas. Esse comportamento era mais freqüente quando alguns meninos não respeitavam as regras estabelecidas pelo grupo.

Geralmente observava-se uma aceitação muito grande entre as crianças em relação à prática desta atividade, o entusiasmo e a vontade de triunfar eram evidentes neste jogo.

### **3.3. Registro das entrevistas**

## **JOGOS E BRINCADEIRAS NA RUA E NA ESCOLA NA ÓTICA DOS ENTREVISTADOS.**

Após a coleta dos dados por meio de entrevistas, foram construídas as tabelas 1 a 6 e os gráficos 1 a 5, para descrever os dados. A Tabela 1 traz as brincadeiras e jogos mencionados pelos entrevistados e entrevistadas como os

preferidos, destacando-se que os mais citados foram dois jogos, o futebol e o voleibol. Cada criança poderia fazer mais que uma citação, sendo referidas 95 na primeira pergunta. O gráfico 1 mostra a quantidade de indicações feitas a cada brincadeira ou jogo.

Atividades	Número de respostas	Percentual do total de respostas
Amarelinha	1	1%
Basquete	3	3%
Bicicleta	4	4%
Bolinha de Gude	1	1%
Capoeira	1	1%
Duro ou Mole	3	3%
Esconde-esconde	12	13%
Futebol	35	37%
Handebol	2	2%
Pega-pega	8	8%
Pipa	1	1%
Queimada	2	2%
Rouba-bandeira	4	4%
Vôlei	18	19%

Tabela 1. Brincadeiras e jogos citados como preferidos.

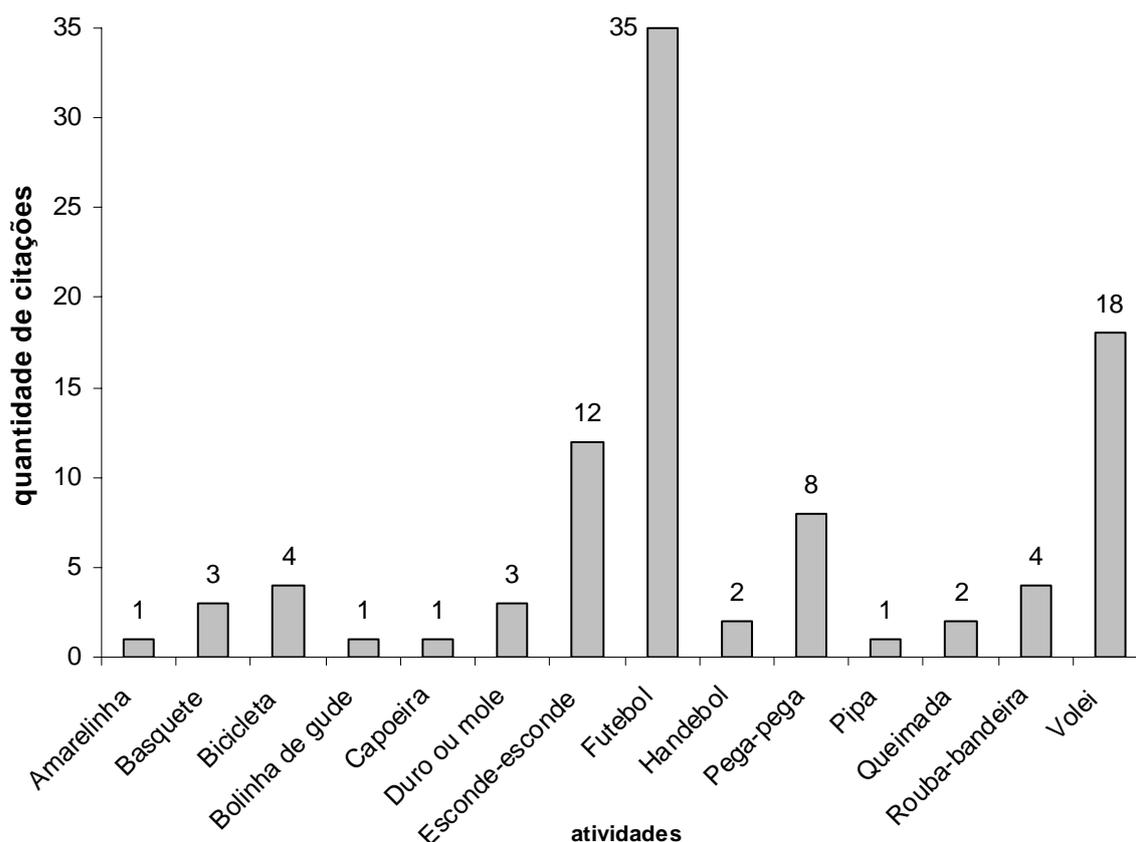


Gráfico 1. Brincadeiras e jogos indicando as preferências.

Destaca-se também a variação das atividades citadas na entrevista, pois foram 14 brincadeiras/jogos diferentes, mas ressalta-se uma concentração nas respostas em dois jogos (futebol com 35 citações e vôlei com 18) e entre as brincadeiras o esconde-esconde e o pega-pega são os mais citados (12 e 8 respectivamente) ficando abaixo do futebol e vôlei, mas ainda acima do restante.

Ressalta-se que tanto os jogos como as brincadeiras são compreendidos como manifestações universais, pois as crianças do mundo inteiro podem entender sua linguagem. Friedmann et al. (1998) afirma que o mais completo dos processos educativos se encontra na manifestação do brincar, pois estimula os aspectos intelectuais, emocionais e o corpo da criança. De acordo com esta análise, Brougère (1997) assegura que a brincadeira implica um método de aprendizagem entre os participantes envolvidos em uma convivência social. Aprendem-se as regras, a linguagem característica, as maneiras e o seu momento de colocá-las em prática, a manipulação particular requerida para cada brinquedo, os tipos de interações necessárias, etc. Tendo em vista as afirmações de Friedmann et al. (1998) e Brougère (1997), a grande concentração em apenas quatro brincadeiras/jogos pode

demonstrar que o processo de desenvolvimento intelectual, cognitivo e motor das crianças, promovido pelas atividades, pode estar comprometido em desfrutar apenas dos benefícios das atividades mais indicadas, já que cada brincadeira ou jogo possuem suas particularidades e características que podem auxiliar diferentemente na formação de seus praticantes.

Cabe aqui destacar que brincadeiras tradicionais como a “amarelinha”, “bolinha de gude” e a “pipa” representaram, cada uma, apenas 1% das respostas dos entrevistados, demonstrando uma grande transformação nas brincadeiras do cotidiano das crianças pesquisadas. Faria Júnior (1996) diz que estão se perdendo ou sendo modificados, nos últimos cinquenta anos, os jogos populares infantis, brinquedos cantados e parlendas, e isto acontece provavelmente como resultado dos processos de industrialização e de urbanização. Entretanto, a brincadeira de esconde-esconde e o pega-pega continuam como as mais praticadas dentre as atividades citadas pelos entrevistados constituindo respectivamente 12% e 8% das respostas obtidas. Sabe-se que a brincadeira infantil, sendo atividade que supõe liberdade, e própria da cultura popular, tem o cargo de perpetuar a cultura infantil, aperfeiçoar atitudes de convívio social e admitir o deleite de brincar (KISHIMOTO, 2002).

Nesse sentido, faz-se necessário estabelecerem-se relações entre o espaço físico da rua e o lazer. A tabela 2 traz abaixo a frequência em que as crianças brincam durante a semana.

Quantidade de dias	Respostas dos entrevistados	Percentual das respostas
01	0	0%
02	11	31%
03	7	20%
04	5	14%
05	2	6%
06	0	0%
07	10	29%

Tabela 2. Frequência de dias que os entrevistados brincam durante a semana.

Brincar na rua é um evento social, já que a rua tem a característica de ser um local que permite relações e interações diversas. Portanto, é fundamental a conservação do espaço lúdico verificado nas ruas para a ocorrência das brincadeiras e dos jogos que auxiliam no aprendizado e desenvolvimento da criança (PONTES e MAGALHÃES, 2003).

O processo de urbanização, que se amplia nas cidades em desenvolvimento, implica disputas por espaços para novas edificações e, em consequência desse fato, os locais para as crianças poderem brincar se tornam mais escassos. É importante salientar que Requixa (1980) caracteriza o espaço físico da rua como um dos equipamentos não-específicos do lazer, ou seja, equipamentos que na sua origem não foram estabelecidos para se praticar atividades para estes fins. Percebe-se esse fato, sobretudo nas grandes capitais onde moradores dos bairros de periferia, desprovidos de muitos serviços urbanos básicos e carentes de espaços, equipamentos e instalações ajustadas ao exercício de seu lazer, aproveitam este espaço no seu tempo livre (MAGNANI, 1998).

O resultado da segunda categoria criada “Frequência que brinca na semana” (tabela 2) parece encontrar semelhança na reflexão de Friedmann et al. (1998), pois identifica que o espaço do quintal, da rua, do jardim, da praça e da várzea, vem desaparecendo aos poucos. A autora afirma ainda que dentre os motivos mais significativos que contribuíram para a redução dos espaços físicos relacionados ao lazer está o desenvolvimento das cidades que influencia diretamente na ausência de segurança e, conseqüentemente, atinge os espaços lúdicos que se percebem seriamente ameaçados e reduzidos. No âmbito familiar, o significativo espaço tomado pela televisão no cotidiano infantil, ou por outras atividades escolares, extracurriculares e domésticas, estabeleceram aspectos relevantes na redução do interesse para a brincadeira (FRIEDMANN et al., 1998). Isto parece demonstrar a variação nas respostas dos entrevistados, já que 51% das respostas ficaram com a frequência de duas e três vezes na semana e apenas 35% ficaram entre cinco e sete dias. Tal fato parece explicar o baixo percentual encontrado entre os cinco e sete dias da semana, pois os espaços ligados ao lazer vêm sumindo a cada dia.

Segundo Santos e Vogel (1981), a rua é ambiente da coletividade, é espaço da sociedade assim como qualquer outro espaço público, do ser humano ter contato com a natureza, com as pessoas compartilhando valores em um espaço comum, um lugar alegre e natural que permite o significado de agir, de modificar enfim, de

liberdade. Neste sentido, sabendo que 65% dos entrevistados ficam no mínimo três dias da semana sem brincar (tabela 2), nota-se essa perda de relações sociais entre o grupo analisado e de todos os benefícios que podem ser adquiridos (PONTES e MAGALHÃES, 2003; MAGNANI, 1998; SANTOS e VOGEL, 1981).

Após demonstrar as relações entre os entrevistados, a utilização do seu tempo de lazer na semana e quais as brincadeiras e jogos praticados, torna-se necessário conhecer quais desses elementos culturais desenvolvidos em seu tempo de lazer são levados e utilizados no ambiente escolar.

Durante a pesquisa, foi questionada aos entrevistados a relação entre as brincadeiras e jogos aprendidos na rua e sua utilização na escola, destacando-se que todos os entrevistados responderam positivamente, pois relataram aprender algumas brincadeiras na rua e levá-las para o âmbito escolar. A tabela 3 traz as atividades descritas pelos entrevistados e sua frequência de citação.

Atividades	Número de respostas	Percentual das respostas
Duro ou mole	1	2%
Esconde-esconde	1	2%
Futebol	35	60%
Pega-pega	5	9%
Queimada	1	2%
Voleibol	15	26%

Tabela 3. Atividades aprendidas na rua e utilizadas no âmbito escolar.

Nota-se uma diminuição das brincadeiras/jogos quando se comparam as atividades praticadas no contexto geral do lazer dos entrevistados (tabela 1) com as levadas ao âmbito escolar (tabela 3), já que foram citadas primeiramente 14 atividades e neste momento apenas seis apareceram no quadro de respostas dos entrevistados.

A partir daí construiu-se o gráfico 2, que demonstra a frequência de vivências das atividades pelos entrevistados.

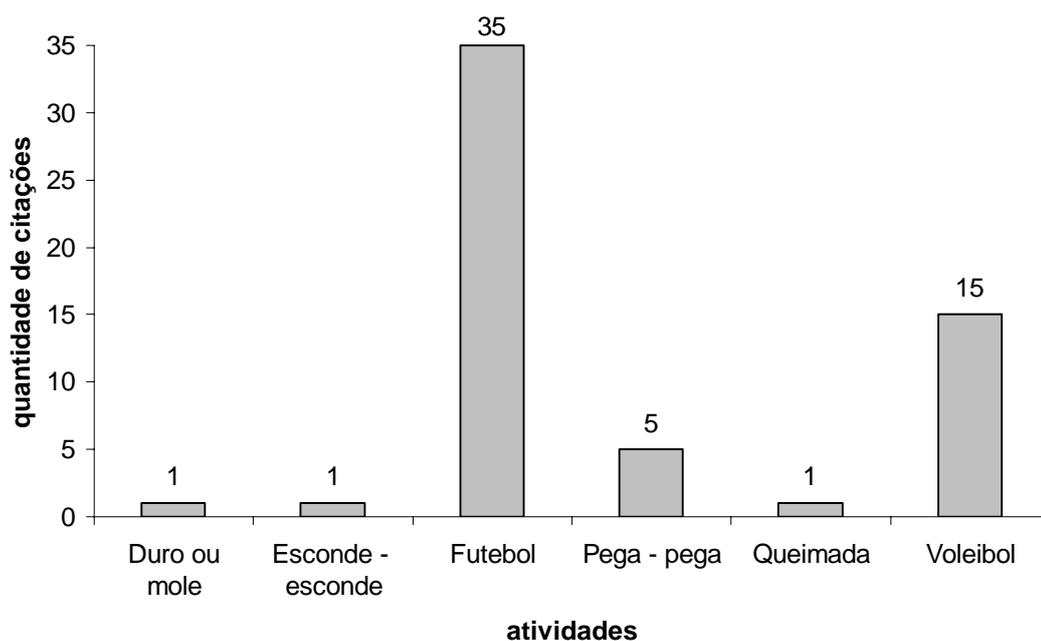


Gráfico 2. Atividades aprendidas na rua e utilizadas no âmbito escolar.

Dentre as atividades mencionadas, nota-se grande presença dos jogos (futebol e voleibol) e pequena de brincadeiras, já que poucos foram os entrevistados que as citaram. Uma possível explicação é o papel de conhecimento sobre o esporte que a mídia exerce sobre a população. Precisamos entender que a mídia possibilita um conhecimento publicamente partilhado no campo da cultura corporal de movimento (BETTI, 1998) e que o espaço reservado ao futebol e as conquistas do voleibol nos últimos anos podem ter grande influência sobre as aulas de Educação Física e a preferência das crianças em sua prática.

Porém, é indispensável ao professor e à professora o entendimento de que a escola é o espaço no qual as distintas manifestações da cultura corporal precisam ser ensinadas e aprendidas pelos alunos e alunas, não eliminando saberes ou fortalecendo aqueles mais tradicionais que se fazem presentes no currículo, no caso do futebol e voleibol (RINALDI e CESÁRIO, 2005).

Após investigar as atividades dos estudantes em seu lazer e quais estes levam para a escola, torna-se importante conhecer o que os entrevistados aprendem no ambiente escolar. Para isto, construiu-se a tabela 4 e o gráfico 3, onde se destacam novamente o futebol e o voleibol, além de alguns indivíduos que citaram não aprender nenhuma atividade na Educação Física Escolar.

Atividades	Número de respostas	Percentual de respostas
Basquetebol	1	2%
Câmbio	4	8%
Futebol	21	42%
Handebol	2	4%
Ping-pong	1	2%
Queimada	1	2%
Voleibol	14	28%
Nenhum	6	12%

Tabela 4. Atividades aprendidas na Educação Física Escolar.

Dentro das atividades apresentadas pelos entrevistados, nota-se grande influência dos jogos futebol e voleibol como conteúdo das aulas de Educação Física Escolar e 12% dos estudantes disseram não ter aprendido nenhuma brincadeira/jogo na escola.

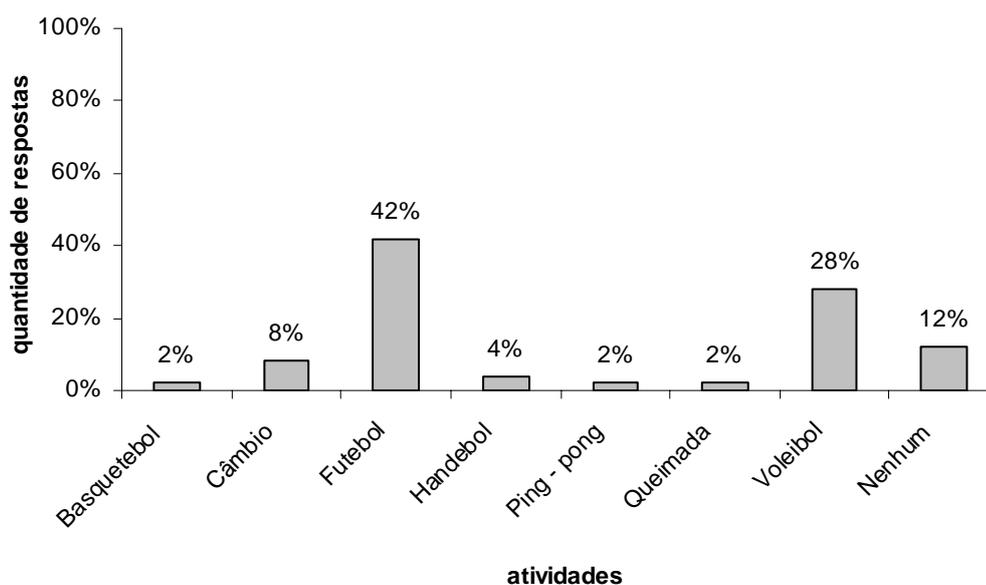


Gráfico 3. Jogos/brincadeiras aprendidas na Educação Física Escolar.

É importante lembrar que os PCN's organizam seus conteúdos para a Educação Física em três blocos. Inicialmente o conhecimento sobre o corpo; em seguida, encontram-se os esportes, jogos, lutas e a ginástica; posteriormente, as atividades rítmicas e expressivas. Porém, o que se percebe no gráfico acima é que os jogos de futebol e de voleibol predominam quase exclusivamente nas respostas dos entrevistados, levando à conclusão que o documento citado não está sendo utilizado em conformidade com o que nele está previsto.

Quando os entrevistados foram questionados sobre a utilização dos jogos e brincadeiras aprendidos na escola, dos 35 entrevistados 25 responderam que utilizavam os jogos na rua e os 10 restantes disseram que não. A tabela 5 e o gráfico 4 apresentam a quantidade de menções das atividades feitas pelos entrevistados. Destaca-se o futebol e o voleibol como as atividades mais praticadas.

Atividades	Citações	Percentual das respostas
Basquetebol	1	3%
Câmbio	2	5%
Futebol	21	53%
Ping - pong	1	3%
Queimada	1	3%
Voleibol	14	35%

Tabela 5. Atividades aprendidas na Educação Física escolar e utilizadas na rua.

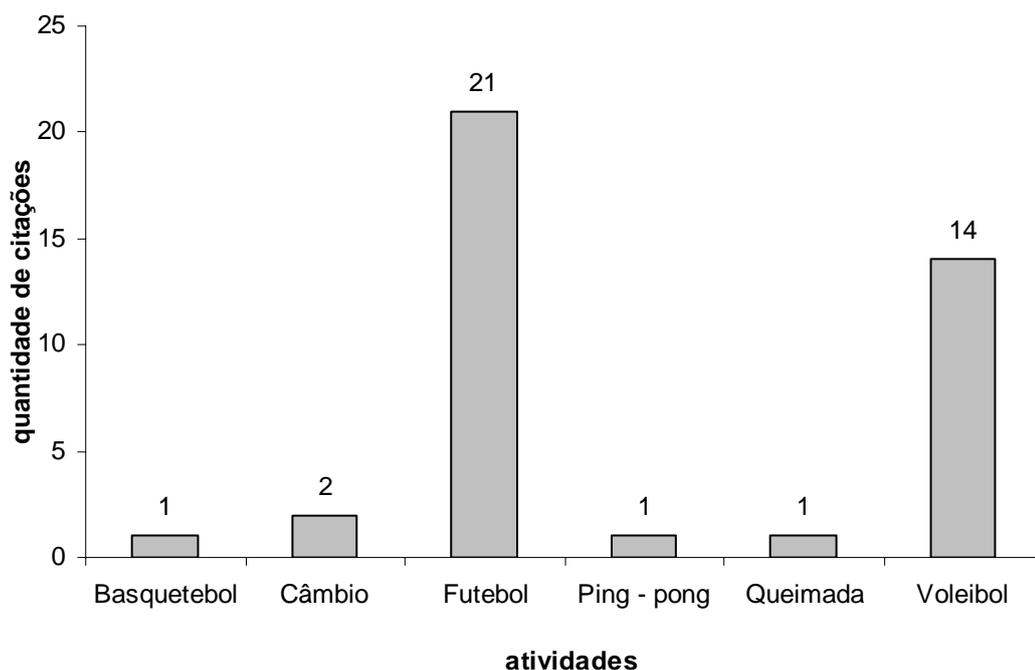


Gráfico 4. As atividades aprendidas na Educação Física escolar e utilizadas na rua.

Nota-se que mesmo os relatos tendo demonstrado que são poucos os conteúdos abordados na Educação Física Escolar dos entrevistados, ainda assim 25 deles conseguem transpor a cultura aprendida na escola para o bairro onde moram. Destaca-se a troca de informações entre escola-rua para os jogos de futebol e voleibol, como já ressaltado anteriormente (tabela 3). Outros jogos como Basquetebol e Handebol são pouco trabalhados na escola (tabela 4) e dificilmente são levados para fora dela, como apresentado no gráfico 4, no qual apenas um aluno relatou utilizar o que aprendeu sobre basquetebol na escola e nenhum relatou sobre o jogo de handebol fora dela.

A sexta e a sétima questões referem-se à relação entre meninas e meninos nas brincadeiras, isto é, se eles costumam estar juntos ou não quando brincam na rua (sexta pergunta) e na escola (sétima pergunta). A escola parece ser um ambiente que separa os meninos das meninas em suas brincadeiras, devido às respostas apresentadas, como descrito na tabela 6.

Perguntas	Respostas	Número de respostas	Percentual das respostas
Brincam juntos na rua	Sim	23	65,5%
	Não	12	34,5%
Brincam juntos na escola	Sim	14	40,0%
	Não	21	60,0%

Tabela 6. Atividades em grupo praticadas pelos meninos e meninas na rua e na escola.

A sociabilização entre os meninos e meninas, do grupo pesquisado, parece acontecer mais na rua do que na escola, pois apenas 12 relataram que não brincam juntos na rua e 21 deles disseram não estarem juntos em suas brincadeiras na escola. Isto fica evidente quando as respostas são expressas percentualmente, como ocorre no gráfico 5.

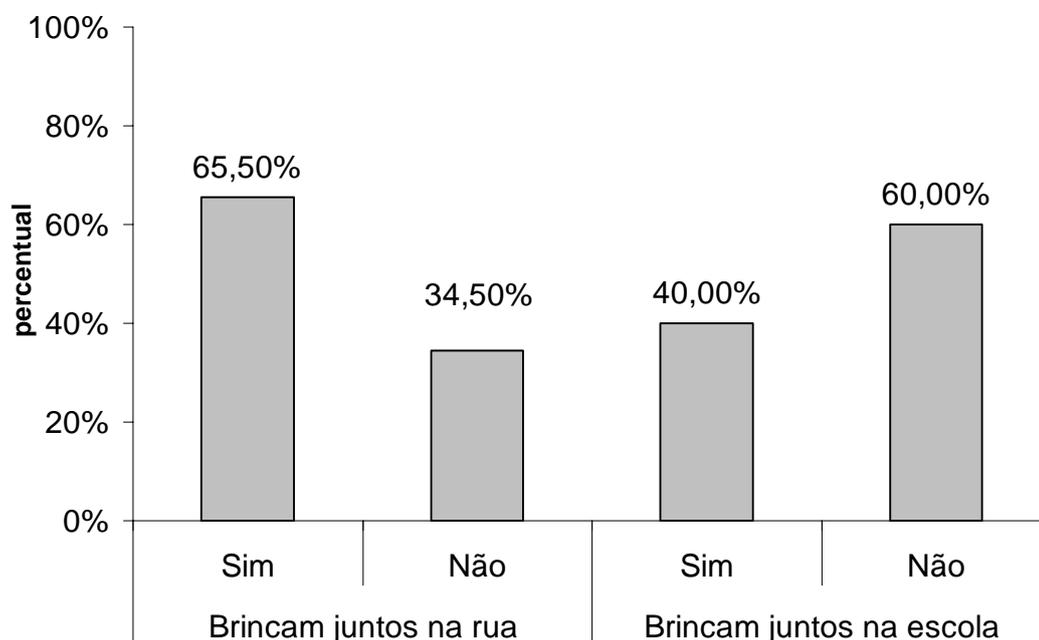


Gráfico 5. Atividades em grupo praticadas pelos meninos e meninas na rua e na escola.

Existe praticamente uma inversão dos valores percentuais quando se comparam as atividades em grupos de diferentes sexos feitos na escola e na rua,

sendo que 34,50% não brincam juntos na rua e destas mesmas crianças, apenas 40% brincam juntas na escola. Consideram-se recentes as discussões sobre gênero na Educação Física Escolar, com o objetivo de ultrapassar o modelo tradicional de conceber o corpo em movimento distinguido por sexo, teoria que se manteve presente durante muito tempo na Educação Física (PEREIRA E MOURÃO, 2005). O gráfico 5 demonstra que as aulas freqüentadas pelos entrevistados parecem ser estruturadas pelo modelo tradicional, ou seja, há separação de meninos e meninas nas atividades.

A esse fato chama-se a atenção, pois, de acordo com Ribeiro (2006), o espaço da rua é o ambiente da sociabilidade na infância e nele deve estar presente, em situações de jogos e brincadeiras, a interação entre os sexos, já que as crianças sempre se reúnem na rua para brincar, jogar ou para conversar.

Já em relação ao espaço da escola, nas aulas de Educação Física, atenta-se que:

Ao não considerar ambos os sexos em sua alteridade, a Educação Física entra em um processo de exclusão, preconceitos e desigualdades. Sendo assim, podemos estar estereotipando os indivíduos e todos os conteúdos da Educação Física quando nos referimos a determinadas atividades como sendo 'exclusivamente masculinas' ou 'exclusivamente femininas'. Os estereótipos sexuais estão fortemente arraigados ao cotidiano das pessoas e estes 'papéis masculinos e femininos' são transferidos para a Educação Física (ZUZZI, 2005, p.47).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa no espaço da escola possibilitou observar as aulas de Educação Física, verificando-se que a prática da modalidade de Futsal é exclusiva, não sendo oportunizada nenhuma outra atividade. Diferente do espaço da rua em que se encontra uma diversidade maior no número de atividades. As brincadeiras e os jogos são mais explorados na rua, no que se refere ao envolvimento dos participantes na construção e desenvolvimento das atividades.

A diferença nas ações dos sujeitos nos espaços da escola e da rua também é significativa. Na escola, o jogo de Futsal apresenta-se dirigido pelo professor, ou seja, as regras, o tempo, a escolha dos capitães de cada equipe assim como a separação de meninos e meninas é determinada pelo profissional responsável e os estudantes apenas atuam. O local da realização da atividade, a quadra, oferece traves e marcações delimitadoras já devidamente estabelecidas. A bola, apesar de muito usada e apresentando sinais evidentes de desgaste, é específica da modalidade.

Na rua, as ações dos sujeitos são totalmente ativas, ou seja, as regras são determinadas por aqueles que participam da brincadeira ou do jogo, o tempo também é regulado por eles, e quando não há necessidade de outra equipe entrar, a atividade se estende sem um controle do tempo. O local em que as atividades acontecem é organizado pelos participantes. Mesmo com as diferenças de uma rua para a outra, nas questões relacionadas ao terreno de cada uma delas, comprimento, largura, materiais utilizados na atividade como também para a sua delimitação a organização e adaptação fica a cargo das crianças. Nas brincadeiras e jogos em que se utilizam bolas, estas muitas vezes não são as específicas daquela modalidade, mas este fato parece não desestimular nenhum participante.

Vale ressaltar que em relação às brigas, discussões e desentendimentos no espaço da escola, estas atitudes são coibidas pelo professor que se impõe, impedindo que se desenvolva qualquer tipo de discórdia neste sentido. Já na rua, situações semelhantes são resolvidas pelos próprios participantes; algumas vezes não passam de pequenos xingamentos, em outras, alguns pontapés, empurrões, mas, em sua maioria, logo são resolvidos pela intervenção dos mais velhos ou dos que representam certa liderança no grupo.

Outro fato importante percebido na observação dos espaços da escola nas aulas de Educação Física Escolar e da rua é a participação de maneira conjunta ou não de meninos e meninas. Já no âmbito escolar, o professor separa, no jogo de Futsal, meninos e meninas, não sendo oportunizada, em nenhum momento, a participação conjunta de ambos os sexos durante a atividade. Diferente da rua, em que meninos e meninas têm a liberdade de se juntarem para brincar e jogar. Vale ressaltar que, principalmente no jogo de futebol e empinando pipa, é priorizada a participação masculina, da mesma forma que, no jogo de vôlei, a feminina. Nas outras atividades, como pega-pega, duro ou mole, esconde-esconde, queimada e bicicleta a participação de meninos e meninas é conjunta.

As entrevistas feitas com as crianças apontam que a frequência de dias para brincar tem significativa variação, conforme resultados expressos nas tabelas e gráficos anteriormente, e que a prática das modalidades de futebol e vôlei são as mais realizadas tanto na escola quanto na rua, com evidência maior do futebol, modalidade apontada nas respostas de todos os entrevistados.

O fato que chama a atenção é o de algumas crianças declararem não ter aprendido nenhuma atividade na escola, nas aulas de Educação Física, acrescentando que a maioria das brincadeiras e jogos praticados são frutos do conhecimento obtido na rua.

Devido aos aspectos de liberdade, duração do tempo das atividades, construção de regras e a participação conjunta de meninos e meninas, o envolvimento das crianças parece ser mais estimulante, alegre e convidativo no espaço da rua, porém, o espaço da quadra, com suas demarcações e delimitações, parece ser um aspecto positivo para a prática do Futsal, assim como a intervenção do professor coibindo as desavenças entre os alunos e alunas.

Entende-se, por meio desta análise, que no espaço da escola, nas aulas de Educação Física, a cultura popular está sendo pouco explorada, limitando-se ao jogo de futebol e não aproveitando os saberes das crianças obtidos no espaço da rua através das manifestações lúdicas praticadas por elas em um ambiente de prazer, criatividade e interação entre os sexos.

Vale ressaltar que muitas das brincadeiras como mãe da rua, barra-manteiga, brincadeiras de roda, amarelinha, pular corda entre outras estão deixando de ser praticadas pelas crianças observadas nesta pesquisa.

Acredita-se também que devem ser estimulada a superação dos preconceitos e das exclusões, em vista das relações de gênero nas aulas de Educação Física Escolar, no sentido de proporcionar aos meninos e meninas a exploração das atividades, sem discriminação de comportamentos sociais impostos em que previamente são estabelecidos e permitidos brinquedos, brincadeiras e jogos de meninos e meninas, para que se possa caminhar na construção de uma sociedade mais justa e equânime.

E para que isto seja possível, pensa-se que deva existir a atitude de inquietação, investigação e desafio do profissional de Educação Física, atuando no compromisso do desenvolvimento do ser humano de modo integral.

Aos educadores e educadoras cabe a reflexão de que reavivar as brasas dormentes do objetivo de vida é acima de tudo reconhecer a força propulsora dos sonhos de cada um, portanto, seguir adiante é o maior compromisso na atitude de educar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTMANN, Helena. **Meninos e Meninas jogam futebol**. Verso e Reverso. São Leopoldo: Unisinos. ano XVI.n.34.p.100-89, 2002.
- ALVES, R. **A gestação do futuro**. Tradução de João Francisco Duarte Júnior. Campinas, SP: Papyrus, 1986.
- ASSMANN, H. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. 2a edição. Piracicaba: Unimep, 1994.
- BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. Tradução de: Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.
- BETTI, M. **A janela de vidro: esporte, televisão e Educação Física**. Campinas: Papyrus, 1998.
- BETTI, M. Ensino de 1º. e 2º. graus: **Educação Física para quê?** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 13, n. 2, p. 282-7, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRAMANTE, A. C. **Lazer: concepções e significados**. In: Licere, Belo Horizonte: CELAR/UFMG, v.1, n.1, pp. 09-17, set. 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria do Ensino Fundamental - SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, Educação Física, 2000.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394 / 1996.
- BRIGATTI, M. E. **Jogo e Esporte: As relações com o tempo**. Dissertação de mestrado, – Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade Metodista de Piracicaba. - Piracicaba, SP: [s.n], 2006.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.
- BRUYNE et. al. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa, Cotovia, 1990.
- CAPRA, F. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1999.
- \_\_\_\_\_. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1996.

- CARVALHO, Y. M. **O mito da atividade física e da saúde**. São Paulo: HUCITEC, 1995. 133p.
- DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. 11ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- DE MARCO, A. Educação Física ou Educação Motora? In: De Marco, A. **Pensando a Educação Motora**. 2ª edição. Campinas: Papyrus, 1995.
- DUMAZEDIER, J. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- FARIA JUNIOR, Alfredo G. **A reinserção de jogos populares nos programas escolares**. In: Motrivivência, Florianópolis, n 9, p.44-65, 1996.
- FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 2 ed. , Petrópolis, Vozes, 1979.
- FERREIRA, A. B. H. **Minidicionário da língua portuguesa**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.
- FREIRE, J. B. **Pedagogia do Futebol**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- \_\_\_\_\_. Educação de corpo inteiro: **teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1999.
- \_\_\_\_\_. Antes de falar de Educação Motora. In: De Marco, A. **Pensando a Educação Motora**. 2ª edição. Campinas: Papyrus, 1995.
- \_\_\_\_\_. **De corpo e alma: o discurso da motricidade**. São Paulo, Summus, 1991.
- FRIEDMANN, A. et. al. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 4ª ed. São Paulo: Edições Sociais: Abring, 1998.
- FRIEDMANN, G. **O trabalho em migalhas: especialização e lazeres**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- GEBARA I. **Rompendo o silêncio: uma fenomenologia feminista do mal**. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2000. 261p.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- GOELLNER, S. A produção cultural do corpo. In: Louro, G. NECKEL, J. GOELLNER, S. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2003.
- GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, Pensar, agir; Corporeidade e Educação**. 4ª. Ed. Campinas: Papyrus, 1994.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva/Ed. da USP, 1971.

- KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002a.
- KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. 3ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002b.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MAGNANI, J. G. C. **Festa no Pedaco: cultura popular e lazer na cidade**. 2a. edição. São Paulo, Editora Hucitec, 1998.
- MANUEL SÉRGIO. **Motricidade Humana – qual o futuro?** Movimento & Percepção, Espírito Santo de Pinhal, SP, v.5, n.6, jan./jun. 2005.
- \_\_\_\_\_. A racionalidade epistêmica na Educação Física do século XX. In SERGIO, M. et. Al. **O sentido e a acção**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- \_\_\_\_\_. Educação Motora: o ramo pedagógico da ciência da motricidade humana. In: De Marco, A. **Pensando a Educação Motora**. 2a edição. Campinas: Papyrus, 1995.
- \_\_\_\_\_. Motricidade humana: **contribuições para um paradigma emergente**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- MARCELLINO, N. C. **Estudos do lazer: uma introdução**. 3 ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Animação**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Lazer e Educação**. Campinas, SP: Papyrus, 1987.
- MATTOS, M. G; NEIRA, M. G. **Educação Física Infantil - Construindo o movimento na escola**. São Paulo: Phorte, 1999.
- MELLO, L. M. P. S. **Gênero e suas implicações no desempenho psicomotor e desempenho escolar entre meninos e meninas do 1º ciclo do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Ciência da Motricidade Humana) - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós- Graduação, Universidade Castelo Branco, Rio de Janeiro. 2001, 180p.
- MELLO, L. M.; ROMERO, E. **Gênero na Escola. Esquema corporal e desempenho escolar: uma análise à luz das questões de gênero**. Fitness & Performance Journal, v. 02, n. 06, nov/dez 2003, (p. 347-356).
- MELO, J. P. Aspectos da Motricidade na Educação Física como Prática Pedagógica. In: Moreira, W. W.; Simões, R. **Educação Física: intervenção e conhecimento científico**. Piracicaba, SP. Editora UNIMEP, 2004.

MOREIRA, W. W. **Corporeidade e lazer: a perda do sentimento de culpa**. Revista bras. Ci. e Mov. 2003; 11(3): 85-90.

MOREIRA, W.W. Perspectivas da educação motora na escola In De Marco A. **Pensando a Educação Motora**. 2ª edição. Campinas: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. O Fenômeno da corporeidade: Corpo pensado e corpo vivido In DANTAS, E.H.M. (org.). **Pensando o corpo e o movimento**. Rio de Janeiro: Shape, 1994.

\_\_\_\_\_. Por uma concepção sistêmica na pedagogia do movimento. **Educação Física & Esportes: Perspectivas para o século XXI**. Moreira, W. W. (org.). Campinas, SP: Papirus, 1992.

MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. Educação Física, Corporeidade e Motricidade: criação de hábitos para a educação e para a pesquisa. In De Marco, A. **Educação Física: Cultura e Sociedade**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2001.

NICHOLSON, L. **Interpretando o gênero**. Revista Estudos Feministas. Florianópolis. Vol 8, n.2, 2000. p. 9-42.

NUNES, N. **Eroticamente Humano**. Piracicaba: Unimep, 1997.

OLIVEIRA, Amauri A. Bássoli de. **Metodologias emergentes no ensino da Educação Física**. Revista da Educação Física UEM, Maringá: v. 1, n. 8, p. 21-27, 1997.

OLIVEIRA, C. M. A. S. **O ambiente urbano e a formação da criança**. São Paulo: Aleph, 2004.

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

PEREIRA, S. A. M; MOURÃO, L. **Identificações de gênero: jogando e brincando em universos divididos**. Motriz, Rio Claro, v.11 n.3, p.205-210, set./dez. 2005.

PERROTTI, E. A criança e a produção cultural. In. ZILBERMAN, R. (org.) **A Produção cultural para a criança**. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1982.

PONTES, F. A. R; MAGALHAES, C. M. C. **A transmissão da cultura da brincadeira: algumas possibilidades de investigação**. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 16, n. 1, 2003.

RAMOS, V. A. **Políticas públicas e avaliação: onde estamos? Para onde**

**vamos?** Pensar a Prática 2: 84-100, Jun./Jun. 1998 –1999.

RANGEL, I. C.; DARIDO, S. C. Jogos e Brincadeiras. In DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

REQUIXA, R. **Sugestão de diretrizes para uma política nacional de lazer**. São Paulo, SESC, 1980.

RIBEIRO, J. S. B. **Brincadeiras de meninas e de meninos: socialização, sexualidade e gênero entre crianças e a construção social das diferenças**. Cadernos pagu (26), janeiro-junho de 2006: pp.145-168.

RINALDI, I. P. B; CESÁRIO, M. **Ginástica Rítmica: da compreensão de sua prática na realidade escolar à busca de possibilidades de intervenção**. Revista Bulletin FIEP. Special Edition. Article, v.75.n.2.p.36-40, 2005.

ROMERO, E. A arquitetura do corpo feminino e a produção do conhecimento. In: ROMERO, Eliane (org.). **Corpo, Mulher e sociedade**. Campinas: Papirus, 1995. p.270-235.

\_\_\_\_\_. A. Educação Física a serviço da ideologia sexista. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte – RBCE**. 15 (3), 1994, (p. 226-234).

SANTIN, S. Perspectivas na visão da corporeidade. **Educação Física & Esportes: Perspectivas para o século XXI**. Moreira, W. W. (org.). Campinas, SP: Papirus, 1992.

SAMPAIO, T. “Avançar sobre possibilidades”: horizontes de uma reflexão ecoepistêmica para redimensionar o debate sobre esportes. IN: MOREIRA, W. & SIMÕES, R. **Esporte como fator de Qualidade de Vida**. Piracicaba: Ed. Unimep, 2002.

SANTOS, C. N. F; VOGEL, A. **Quando a Rua Vira Casa**. Rio de Janeiro: Finep/Ibam, 1981.

SARAIVA-KUNZ, M. **O Gênero: confronto de culturas em Aulas de Educação Física**. IN: Revista Brasileira de Ciências do Esporte – RBCE. 15(3) 1994, (p.247-252).

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. IN: CERISARA .Crianças e miúdos - perspectivas socio-pedagógicas da infância e da educação. Portugal: ASA Editores, 2004.

SCOTT, J. “**Gênero: Uma categoria útil de análise histórica**”. **Educação e Realidade**, v. 20, no 2. Porto Alegre, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 21<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Lúcia Isabel da Conceição et. Al. **Diferenças de gêneros nos grupos de brincadeira na rua: a hipótese de aproximação unilateral**. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 19, n. 1, 2006.

SOUSA, E. S.; ALTMANN, H. **Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar**. Caderno Cedes, ano XIX, n° 48, Agosto/1999, (p. 52-68).

TOJAL, J. B. A. G. **Perspectivas da motricidade humana no Brasil – nas diretrizes curriculares, nos programas de formação profissional e nas relações e ações em saúde**. Movimento & Percepção, Espírito Santo de Pinhal, SP, v.5, n.6, jan./jun. 2005.

\_\_\_\_\_. **Da Educação Física a Motricidade Humana – A Preparação do Profissional**. Lisboa:Portugal, Ed. Piaget, 2004.

\_\_\_\_\_. **Motricidade Humana – o paradigma emergente**. Campinas/SP:Brasil, Ed. Unicamp, 1994.

VAGO, M. V. **As escrituras à escola pública: a educação física nas séries iniciais do 1° grau**. Discorpo, PUC-São Paulo: Revista do Departamento de Educação Física e Esportes, n°7, p.47-67, 1997.

ZUZZI, R. P. **Ser Homem, ser mulher, ser humano: as relações de gênero na visão docente e suas implicações na formação profissional em Educação Física**. Piracicaba. 2005. 140p. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física. Universidade Metodista de Piracicaba-UNIMEP. Piracicaba-SP.

## ANEXO 1

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP- Unimep



27/06/2007 Prot. nº 26/07

### PARECER

Título do Projeto de Pesquisa: A criança e as manifestações lúdicas de rua no contexto da educação física escolar

Pesquisador Responsável: Projeto de mestrado. Orientadora: Profa. Dra. Tânia M. Vieira Sampaio – orientando: Hergos R. Fróes de Couto

apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa para análise, segundo a Resolução CNS 196/96, do Conselho Nacional de Saúde, de 10/10/96, foi considerado:

**Aprovado.**

Aprovado com recomendação, devendo o Pesquisador encaminhar as modificações sugeridas em anexo para complementação da análise do Projeto.

Com pendência.

Reprovado.

Análise e parecer do relator (com resumo do projeto):

**Resumo do projeto:** Utilizando o recurso de entrevistas gravadas, orientadas por questionário semi-estruturado, o objetivo do projeto é analisar a relação entre as brincadeiras infantis que fazem parte do cotidiano das crianças nas ruas dos bairros Parque Mikail e Santa Edwiges, na cidade de Guarulhos, e as práticas físicas desenvolvidas pela disciplina de educação física em uma escola do bairro Parque Mikail. A pesquisa envolverá a participação de crianças entre dez e doze anos matriculadas na escola que será local da pesquisa. O pesquisador também já tem definidas as ruas nas quais serão feitas as observações e parte das entrevistas.

**Análise (27/06/2007):** O projeto está de acordo com os requisitos da resolução 196/96.

**Parecer:** Diante do exposto, o protocolo é considerado **aprovado**.

---

Profa. Dra. Telma R. de P. Souza  
Coordenadora do CEP – Unimep.

**APÊNDICE 1****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_,  
(responsável pelo menor) após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes ao estudo “A criança e as manifestações lúdicas de rua no contexto da Educação física escolar”, conduzidas pela Prof<sup>a</sup>. Dra. Tânia Mara Vieira Sampaio (orientadora) e Prof<sup>o</sup> Hergos Ritor Froes de Couto (orientando), contactados respectivamente, pelos e-mails e telefones, [tsampaio@unimep.br](mailto:tsampaio@unimep.br) (19-3124-1515/Ramal 1240) e [hergoscouto@yahoo.com.br](mailto:hergoscouto@yahoo.com.br) (11-6198-3755), CONCORDO VOLUNTARIAMENTE, que o/a meu/minha (relação de responsabilidade pelo sujeito da pesquisa) \_\_\_\_\_ participe do mesmo.

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

Assinatura (do responsável) ou impressão datiloscópica.

## APÊNDICE 2

### Roteiro para Ficha de observação participante :

**Pesquisa:** A criança e as manifestações lúdicas de rua no contexto da Educação Física Escolar

**Responsável:** Prof. Hergos Ritor Froes de Couto  
FACIS - UNIMEP – Curso de Pós Graduação em Educação Física.

Observação efetuada em \_\_\_\_\_, em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.  
(nome do equipamento) (data)

1. Descrever o espaço:

2. Atividade (descrição detalhada):

2.1. Faixa etária:

2.2. Gênero:

2.3. Dia da semana:

2.4. Horário:

2.5. Condições climáticas:

2.6. Outras observações:

3. Descrever o Material

4. Ações desenvolvidas

4.1 Pontos negativos

4.2 Pontos positivos

5. Descrever a ação dos praticantes:

5.1 Pontos positivos

5.2 Pontos negativos

6. Outras observações:

(utilize quantas folhas forem necessárias, numerando as observações, por item).

### APÊNDICE 3

#### FORMULÁRIO PARA ENTREVISTA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

**Pesquisa:** A criança e as manifestações lúdicas de rua no contexto da Educação Física Escolar

**Responsável:** Prof<sup>o</sup>. Hergos Ritor Froes de Couto

FACIS - UNIMEP – Curso de Pós Graduação em Educação Física

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ Faixa etária: \_\_\_\_\_

Gênero: Masculino (  ) Feminino (  )

1) Quais as brincadeiras (jogos) que você mais gosta de brincar?

2) Quantos dias na semana você brinca na rua?

3) As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na rua, você brinca na escola?

SIM (  ) Quais? NÃO (  )

4) Quais as brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola?

5) As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola, você brinca na rua?

SIM (  ) Quais? NÃO (  )

6) Na rua, meninos e meninas brincam juntos?

SIM (  ) NÃO (  )

7) Na escola, meninos e meninas brincam juntos?

SIM (  ) NÃO (  )

**APÊNDICE 4****TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA****Sujeito Nº 1 – Idade: 11 anos**

**1)** Quais as brincadeiras (jogos) que você mais gosta de brincar?

Resposta: Jogar futebol e pega-pega.

**2)** Quantos dias na semana você brinca na rua?

Resposta: 5 dias.

**3)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na rua, você brinca na escola?

Resposta: Sim, pega-pega, esconde e esconde, jogar futebol.

**4)** Quais as brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola?

Resposta: Eu aprendi a jogar futebol na escola, porque eu era muito ruim.

**5)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola, você brinca na rua?

Resposta: Sim, futebol.

**6)** Na rua, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( ) NÃO ( x )

**7)** Na escola, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( x ) NÃO ( )

**Sujeito Nº 2 – Idade: 10 anos**

**1)** Quais as brincadeiras (jogos) que você mais gosta de brincar?

Resposta: Jogar futebol, pega-pega e esconde-esconde.

**2)** Quantos dias na semana você brinca na rua?

Resposta: 3 dias.

**3)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na rua, você brinca na escola?

Resposta: Sim, futebol.

**4)** Quais as brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola?

Resposta: Futebol e câmbio.

**5)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola, você brinca na rua?

Resposta: Sim, futebol e câmbio.

**6)** Na rua, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( x ) NÃO ( )

**7)** Na escola, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( x ) NÃO ( )

**Sujeito Nº 3 – Idade: 10 anos**

**1)** Quais as brincadeiras (jogos) que você mais gosta de brincar?

Resposta: Futebol, vôlei e bicicleta.

**2)** Quantos dias na semana você brinca na rua?

Resposta: 4 dias.

**3)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na rua, você brinca na escola?

Resposta: Sim, jogar futebol.

**4)** Quais as brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola?

Resposta: Câmbio

**5)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola, você brinca na rua?

Resposta: Não.

**6)** Na rua, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( x ) NÃO ( )

**7)** Na escola, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( ) NÃO ( x )

**Sujeito Nº 4 – Idade: 11 anos**

**1)** Quais as brincadeiras (jogos) que você mais gosta de brincar?

Resposta: Futebol, esconde-esconde e bicicleta.

**2)** Quantos dias na semana você brinca na rua?

Resposta: 7 dias.

**3)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na rua, você brinca na escola?

Resposta: Sim, jogar futebol e pega-pega.

**4)** Quais as brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola?

Resposta: Nenhum

**5)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola, você brinca na rua?

Resposta: Nenhum

**6)** Na rua, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( ) NÃO ( x )

**7)** Na escola, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( x ) NÃO ( )

**Sujeito Nº 5 – Idade: 11 anos**

**1)** Quais as brincadeiras (jogos) que você mais gosta de brincar?

Resposta: Futebol, handebol, vôlei, basquete e rouba-bandeira.

**2)** Quantos dias na semana você brinca na rua?

Resposta: 7 dias.

**3)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na rua, você brinca na escola?

Resposta: Sim, jogar futebol.

**4)** Quais as brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola?

Resposta: Nenhum

**5)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola, você brinca na rua?

Resposta: Nenhum

**6)** Na rua, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( ) NÃO ( x )

**7)** Na escola, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( x ) NÃO ( )

**Sujeito Nº 6 – Idade: 10 anos**

**1)** Quais as brincadeiras (jogos) que você mais gosta de brincar?

Resposta: Futebol e queimada.

**2)** Quantos dias na semana você brinca na rua?

Resposta: 7 dias.

**3)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na rua, você brinca na escola?

Resposta: Sim, futebol e queimada.

**4)** Quais as brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola?

Resposta: Futebol e queimada

**5)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola, você brinca na rua?

Resposta: Sim, futebol e queimada.

**6)** Na rua, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( x ) NÃO ( )

**7)** Na escola, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( x ) NÃO ( )

**Sujeito Nº 7 – Idade: 11 anos**

**1)** Quais as brincadeiras (jogos) que você mais gosta de brincar?

Resposta: Futebol e pular corda.

**2)** Quantos dias na semana você brinca na rua?

Resposta: 2 dias.

**3)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na rua, você brinca na escola?

Resposta: Sim, jogar futebol.

**4)** Quais as brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola?

Resposta: Futebol.

**5)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola, você brinca na rua?

Resposta: Sim, futebol.

**6)** Na rua, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( ) NÃO ( x )

**7)** Na escola, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( ) NÃO ( x )

**Sujeito Nº 8 – Idade: 11 anos**

**1)** Quais as brincadeiras (jogos) que você mais gosta de brincar?

Resposta: Sim, futebol.

**2)** Quantos dias na semana você brinca na rua?

Resposta: 7 dias.

**3)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na rua, você brinca na escola?

Resposta: Sim, futebol e pega-pega.

**4)** Quais as brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola?

Resposta: Futebol.

**5)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola, você brinca na rua?

Resposta: Sim, futebol.

**6)** Na rua, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( x ) NÃO ( )

**7)** Na escola, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( ) NÃO ( x )

**Sujeito Nº 9 – Idade: 11 anos**

**1)** Quais as brincadeiras (jogos) que você mais gosta de brincar?

Resposta: Futebol e bicicleta.

**2)** Quantos dias na semana você brinca na rua?

Resposta: 2 dias.

**3)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na rua, você brinca na escola?

Resposta: Sim, futebol.

**4)** Quais as brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola?

Resposta: Futebol.

**5)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola, você brinca na rua?

Resposta: Sim, futebol.

**6)** Na rua, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( x ) NÃO ( )

**7)** Na escola, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( ) NÃO ( x )

**Sujeito Nº 10 – Idade: 11 anos**

**1)** Quais as brincadeiras (jogos) que você mais gosta de brincar?

Resposta: Futebol e pular corda.

**2)** Quantos dias na semana você brinca na rua?

Resposta: 2 dias.

**3)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na rua, você brinca na escola?

Resposta: Sim, futebol.

**4)** Quais as brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola?

Resposta: Vôlei

**5)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola, você brinca na rua?

Resposta: Sim, vôlei.

**6)** Na rua, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( x ) NÃO ( )

**7)** Na escola, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( ) NÃO ( x )

**Sujeito Nº 11 – Idade: 11 anos**

**1)** Quais as brincadeiras (jogos) que você mais gosta de brincar?

Resposta: Futebol, vôlei e basquete.

**2)** Quantos dias na semana você brinca na rua?

Resposta: 7 dias.

**3)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na rua, você brinca na escola?

Resposta: Sim, futebol e vôlei.

**4)** Quais as brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola?

Resposta: Futebol, vôlei e basquete.

**5)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola, você brinca na rua?

Resposta: Sim, futebol, vôlei e basquete.

**6)** Na rua, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( ) NÃO ( x )

**7)** Na escola, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( ) NÃO ( x )

**Sujeito Nº 12 – Idade: 10 anos**

**1)** Quais as brincadeiras (jogos) que você mais gosta de brincar?

Resposta: Futebol, pega-pega, duro ou mole e esconde-esconde.

**2)** Quantos dias na semana você brinca na rua?

Resposta: 3 dias.

**3)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na rua, você brinca na escola?

Resposta: Sim, futebol, pega-pega e duro ou mole.

**4)** Quais as brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola?

Resposta: Futebol.

**5)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola, você brinca na rua?

Resposta: Sim, futebol.

**6)** Na rua, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( x ) NÃO ( )

**7)** Na escola, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( ) NÃO ( x )

**Sujeito Nº 13 – Idade: 11 anos**

**1)** Quais as brincadeiras (jogos) que você mais gosta de brincar?

Resposta: Futebol, vôlei, bicicleta, pega-pega e esconde-esconde.

**2)** Quantos dias na semana você brinca na rua?

Resposta: 7 dias.

**3)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na rua, você brinca na escola?

Resposta: Sim, futebol e vôlei.

**4)** Quais as brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola?

Resposta: Câmbio.

**5)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola, você brinca na rua?

Resposta: Sim, câmbio.

**6)** Na rua, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( ) NÃO ( x )

**7)** Na escola, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( ) NÃO ( x )

**Sujeito Nº 14 – Idade: 11 anos**

**1)** Quais as brincadeiras (jogos) que você mais gosta de brincar?

Resposta: Futebol e vôlei.

**2)** Quantos dias na semana você brinca na rua?

Resposta: 4 dias.

**3)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na rua, você brinca na escola?

Resposta: Sim, futebol e vôlei.

**4)** Quais as brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola?

Resposta: Futebol e vôlei.

**5)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola, você brinca na rua?

Resposta Sim, futebol e vôlei.

**6)** Na rua, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( ) NÃO ( x )

**7)** Na escola, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( ) NÃO ( x )

**Sujeito Nº 15 – Idade: 11 anos**

**1)** Quais as brincadeiras (jogos) que você mais gosta de brincar?

Resposta: Futebol, vôlei e esconde-esconde.

**2)** Quantos dias na semana você brinca na rua?

Resposta: 5 dias.

**3)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na rua, você brinca na escola?

Resposta: Sim, futebol e vôlei.

**4)** Quais as brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola?

Resposta: Futebol e vôlei.

**5)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola, você brinca na rua?

Resposta: Sim, futebol e vôlei.

**6)** Na rua, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( ) NÃO ( x )

**7)** Na escola, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( ) NÃO ( x )

**Sujeito Nº 16 – Idade: 12 anos**

**1)** Quais as brincadeiras (jogos) que você mais gosta de brincar?

Resposta: Futebol.

**2)** Quantos dias na semana você brinca na rua?

Resposta: 2 dias.

**3)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na rua, você brinca na escola?

Resposta: Sim, jogar futebol.

**4)** Quais as brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola?

Resposta: Câmbio.

**5)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola, você brinca na rua?

Resposta: Não.

**6)** Na rua, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( ) NÃO ( x )

**7)** Na escola, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( x ) NÃO ( )

**Sujeito Nº 17 – Idade: 12 anos**

**1)** Quais as brincadeiras (jogos) que você mais gosta de brincar?

Resposta: Futebol.

**2)** Quantos dias na semana você brinca na rua?

Resposta: 2 dias.

**3)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na rua, você brinca na escola?

Resposta: Sim, futebol.

**4)** Quais as brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola?

Resposta: Futebol e vôlei.

**5)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola, você brinca na rua?

Resposta: Sim, futebol e vôlei.

**6)** Na rua, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( x ) NÃO ( )

**7)** Na escola, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( x ) NÃO ( )

**Sujeito Nº 18 – Idade: 11 anos**

**1)** Quais as brincadeiras (jogos) que você mais gosta de brincar?

Resposta: Futebol e esconde-esconde.

**2)** Quantos dias na semana você brinca na rua?

Resposta: 7 dias.

**3)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na rua, você brinca na escola?

Resposta: Sim, futebol.

**4)** Quais as brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola?

Resposta: Nenhum.

**5)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola, você brinca na rua?

Resposta: Nenhum.

**6)** Na rua, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( ) NÃO ( x )

**7)** Na escola, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( x ) NÃO ( )

**Sujeito Nº 19 – Idade: 11 anos**

**1)** Quais as brincadeiras (jogos) que você mais gosta de brincar?

Resposta: Futebol e vôlei.

**2)** Quantos dias na semana você brinca na rua?

Resposta: 7 dias.

**3)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na rua, você brinca na escola?

Resposta: Sim, futebol e vôlei.

**4)** Quais as brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola?

Resposta: Vôlei, porque eu gostava de jogar vôlei, mas eu não sabia.

**5)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola, você brinca na rua?

Resposta: Sim, volêi.

**6)** Na rua, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( x ) NÃO ( )

**7)** Na escola, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( ) NÃO ( x )

**Sujeito Nº 20 – Idade: 12 anos**

**1)** Quais as brincadeiras (jogos) que você mais gosta de brincar?

Resposta: Futebol, vôlei e basquete.

**2)** Quantos dias na semana você brinca na rua?

Resposta: 7 dias.

**3)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na rua, você brinca na escola?

Resposta: Sim, futebol e vôlei.

**4)** Quais as brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola?

Resposta: Futebol e vôlei.

**5)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola, você brinca na rua?

Resposta: Sim, futebol e vôlei.

**6)** Na rua, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( x ) NÃO ( )

**7)** Na escola, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( ) NÃO ( x )

**Sujeito Nº 21 – Idade: 12 anos**

**1)** Quais as brincadeiras (jogos) que você mais gosta de brincar?

Resposta: Futebol, vôlei e rouba-bandeira.

**2)** Quantos dias na semana você brinca na rua?

Resposta: 4 dias.

**3)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na rua, você brinca na escola?

Resposta: Sim, futebol e vôlei.

**4)** Quais as brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola?

Resposta: Vôlei.

**5)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola, você brinca na rua?

Resposta: Sim, vôlei.

**6)** Na rua, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( x ) NÃO ( )

**7)** Na escola, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( x ) NÃO ( )

**Sujeito Nº 22 – Idade: 12 anos**

**1)** Quais as brincadeiras (jogos) que você mais gosta de brincar?

Resposta: Futebol, vôlei, pega-pega e esconde-esconde

**2)** Quantos dias na semana você brinca na rua?

Resposta: 4 dias.

**3)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na rua, você brinca na escola?

Resposta: Sim, futebol e vôlei.

**4)** Quais as brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola?

Resposta: Futebol e vôlei.

**5)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola, você brinca na rua?

Resposta: Sim, futebol e vôlei.

**6)** Na rua, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( x ) NÃO ( )

**7)** Na escola, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( x ) NÃO ( )

**Sujeito Nº 23 – Idade: 12 anos**

**1)** Quais as brincadeiras (jogos) que você mais gosta de brincar?

Resposta: Futebol, vôlei e duro ou mole.

**2)** Quantos dias na semana você brinca na rua?

Resposta: 2 dias.

**3)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na rua, você brinca na escola?

Resposta: Sim, futebol e vôlei.

**4)** Quais as brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola?

Resposta: Futebol e vôlei.

**5)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola, você brinca na rua?

Resposta: Sim, futebol e vôlei.

**6)** Na rua, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( x ) NÃO ( )

**7)** Na escola, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( x ) NÃO ( )

**Sujeito Nº 24 – Idade: 12 anos**

**1)** Quais as brincadeiras (jogos) que você mais gosta de brincar?

Resposta: Futebol.

**2)** Quantos dias na semana você brinca na rua?

Resposta: 2 dias.

**3)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na rua, você brinca na escola?

Resposta: Sim, futebol.

**4)** Quais as brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola?

Resposta: Ping-pong.

**5)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola, você brinca na rua?

Resposta: Não.

**6)** Na rua, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( x ) NÃO ( )

**7)** Na escola, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( ) NÃO ( x )

**Sujeito Nº 25 – Idade: 12 anos**

**1)** Quais as brincadeiras (jogos) que você mais gosta de brincar?

Resposta: Futebol, vôlei, handebol, pega-pega e esconde-esconde.

**2)** Quantos dias na semana você brinca na rua?

Resposta: 7 dias.

**3)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na rua, você brinca na escola?

Resposta: Sim, futebol, vôlei e pega-pega.

**4)** Quais as brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola?

Resposta: Nenhum.

**5)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola, você brinca na rua?

Resposta: Nenhum.

**6)** Na rua, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( x ) NÃO ( )

**7)** Na escola, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( x ) NÃO ( )

**Sujeito Nº 26 – Idade: 12 anos**

**1)** Quais as brincadeiras (jogos) que você mais gosta de brincar?

Resposta: Futebol.

**2)** Quantos dias na semana você brinca na rua?

Resposta: 3 dias.

**3)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na rua, você brinca na escola?

Resposta: Sim, futebol.

**4)** Quais as brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola?

Resposta: Futebol

**5)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola, você brinca na rua?

Resposta: Sim, futebol.

**6)** Na rua, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( x ) NÃO ( )

**7)** Na escola, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( ) NÃO ( x )

**Sujeito Nº 27 – Idade: 11 anos**

**1)** Quais as brincadeiras (jogos) que você mais gosta de brincar?

Resposta: Futebol, vôlei, queimada e esconde-esconde.

**2)** Quantos dias na semana você brinca na rua?

Resposta: 3 dias.

**3)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na rua, você brinca na escola?

Resposta: Sim, futebol e vôlei.

**4)** Quais as brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola?

Resposta: Futebol e vôlei.

**5)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola, você brinca na rua?

Resposta: Sim, futebol e vôlei.

**6)** Na rua, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( x ) NÃO ( )

**7)** Na escola, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( x ) NÃO ( )

**Sujeito Nº 28 – Idade: 11 anos**

**1)** Quais as brincadeiras (jogos) que você mais gosta de brincar?

Resposta: Futebol e vôlei.

**2)** Quantos dias na semana você brinca na rua?

Resposta: 2 dias.

**3)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na rua, você brinca na escola?

Resposta: Sim, futebol e vôlei.

**4)** Quais as brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola?

Resposta: Futebol e vôlei.

**5)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola, você brinca na rua?

Resposta: Sim, futebol e vôlei.

**6)** Na rua, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( x ) NÃO ( )

**7)** Na escola, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( ) NÃO ( x )

**Sujeito Nº 29 – Idade: 12 anos**

**1)** Quais as brincadeiras (jogos) que você mais gosta de brincar?

Resposta: Futebol, vôlei, amarelinha, esconde-esconde e duro ou mole.

**2)** Quantos dias na semana você brinca na rua?

Resposta: 2 dias.

**3)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na rua, você brinca na escola?

Resposta: Sim, futebol e vôlei.

**4)** Quais as brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola?

Resposta: Futebol

**5)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola, você brinca na rua?

Resposta: Sim, futebol.

**6)** Na rua, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( x ) NÃO ( )

**7)** Na escola, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( ) NÃO ( x )

**Sujeito Nº 30 – Idade: 12 anos**

**1)** Quais as brincadeiras (jogos) que você mais gosta de brincar?

Resposta: Futebol.

**2)** Quantos dias na semana você brinca na rua?

Resposta: 3 dias.

**3)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na rua, você brinca na escola?

Resposta: Sim, futebol.

**4)** Quais as brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola?

Resposta: Futebol e handebol.

**5)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola, você brinca na rua?

Resposta: Sim, futebol.

**6)** Na rua, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( ) NÃO ( x )

**7)** Na escola, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( x ) NÃO ( )

**Sujeito Nº 31 – Idade: 12 anos**

**1)** Quais as brincadeiras (jogos) que você mais gosta de brincar?

Resposta: Futebol.

**2)** Quantos dias na semana você brinca na rua?

Resposta: 2 dias.

**3)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na rua, você brinca na escola?

Resposta: Sim, futebol.

**4)** Quais as brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola?

Resposta: Futebol e vôlei.

**5)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola, você brinca na rua?

Resposta: Sim, futebol e vôlei.

**6)** Na rua, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( ) NÃO ( x )

**7)** Na escola, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( ) NÃO ( x )

**Sujeito Nº 32 – Idade: 12 anos**

**1)** Quais as brincadeiras (jogos) que você mais gosta de brincar?

Resposta: Futebol.

**2)** Quantos dias na semana você brinca na rua?

Resposta: 2 dias.

**3)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na rua, você brinca na escola?

Resposta: Sim, futebol.

**4)** Quais as brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola?

Resposta: Futebol e vôlei.

**5)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola, você brinca na rua?

Resposta: Sim, futebol e vôlei.

**6)** Na rua, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( x ) NÃO ( )

**7)** Na escola, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( ) NÃO ( x )

**Sujeito Nº 33 – Idade: 12 anos**

**1)** Quais as brincadeiras (jogos) que você mais gosta de brincar?

Resposta: Futebol e vôlei.

**2)** Quantos dias na semana você brinca na rua?

Resposta: 3 dias.

**3)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na rua, você brinca na escola?

Resposta: Sim, futebol e vôlei.

**4)** Quais as brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola?

Resposta: Nenhum.

**5)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola, você brinca na rua?

Resposta: Nenhum.

**6)** Na rua, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( x ) NÃO ( )

**7)** Na escola, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( ) NÃO ( x )

**Sujeito Nº 34 – Idade: 12 anos**

**1)** Quais as brincadeiras (jogos) que você mais gosta de brincar?

Resposta: Futebol, pipa, capoeira, bolinha de gude e vôlei.

**2)** Quantos dias na semana você brinca na rua?

Resposta: 3 dias.

**3)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na rua, você brinca na escola?

Resposta: Sim, futebol e vôlei.

**4)** Quais as brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola?

Resposta: Nenhum.

**5)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola, você brinca na rua?

Resposta: Nenhum.

**6)** Na rua, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( x ) NÃO ( )

**7)** Na escola, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( ) NÃO ( x )

**Sujeito Nº 35 – Idade: 12 anos**

**1)** Quais as brincadeiras (jogos) que você mais gosta de brincar?

Resposta: Futebol, vôlei, pega-pega, rouba-bandeira, esconde-esconde.

**2)** Quantos dias na semana você brinca na rua?

Resposta: 4 dias.

**3)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na rua, você brinca na escola?

Resposta: Sim, futebol e pega-pega.

**4)** Quais as brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola?

Resposta: Handebol.

**5)** As brincadeiras (jogos) que você aprendeu na escola, você brinca na rua?

Resposta: Não.

**6)** Na rua, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( x ) NÃO ( )

**7)** Na escola, meninos e meninas brincam juntos?

SIM ( ) NÃO ( x )